

**DANIELA DOS SANTOS SOUZA**

**ENCONTROS ENTRE A LITERATURA INFANTIL  
E A ESCOLA TRANSFORMADORA:  
UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Saberes, Cultura e Práticas Escolares” da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Leilah Santiago Bufrem.

**CURITIBA  
2004**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

Defesa de Dissertação de **DANIELA DOS SANTOS SOUZA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM; DR<sup>a</sup> MARTA MORAES DA COSTA; DR<sup>a</sup> TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA e DR<sup>a</sup> ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“ENCONTROS ENTRE A LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA TRANSFORMADORA: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA”**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

### PROFESSORES:

DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM (Presidente)

DR<sup>a</sup> MARTA MORAES DA COSTA (Membro Titular)

DR<sup>a</sup> TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (Membro Titular)

DR<sup>a</sup> ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA (Membro Titular)

### Apreciação

*Aprovado*

*Aprovada*

*Aprovado*

*Aprovada*

Curitiba, 20 de maio de 2004

*Regina Maria Michelotto*  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Maria Michelotto  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação



## SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUÇÃO.....	01
“PROCURANDO FIRME” POR UM CAMINHO METODOLÓGICO .....	04
PRIMEIRA PARTE: LITERATURA INFANTIL NO BRASIL – DA SUBMISSÃO À REBELDIA.....	13
• Uma história a serviço da escola e do Estado.....	15
• A literatura infantil ensaia sua rebeldia.....	28
SEGUNDA PARTE: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA TRANSFORMAÇÃO.....	48
• Histórias da indignação em Araucária.....	51
• Histórias da paixão em Araucária.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
• Em busca do boi voador.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	118
ANEXOS.....	164

## RESUMO

Investigação sobre o trabalho realizado com a literatura infantil na década de 1980 nas escolas municipais de Araucária. Estas escolas desenvolveram projetos de educação dentro de uma proposta transformadora e democrática neste período marcado pelo fim da ditadura militar no Brasil. O objetivo foi verificar a prática organizada por professores, a partir desta proposta, com a literatura infantil renovadora e contestadora que chegou às escolas naquela década. Este estudo usou como fontes os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, o arquivo pessoal de professores e os depoimentos cedidos em entrevistas individuais e encontros coletivos, além de estudo bibliográfico e da apresentação de diversos textos infantis. Às diferentes fontes foi destinada a mesma análise, sem conferir a nenhuma delas graus de importância maiores ou menores. Este trabalho mostrou que houve uma prática consciente do uso desta literatura como elemento de discussão e construção de uma nova realidade nas escolas de Araucária.

Palavras-chave: Literatura infantil; Araucária; década de 1980; práticas escolares.

## ABSTRACT

Investigation about the work carried out with the children's literature in the 1980's in municipal schools in Araucária. These schools developed educational projects within a proposal which was transforming and democratic in this period which was marked by the end of the military dictatorship in Brazil. The aim of this work was to verify the practice organized by teachers, starting from this proposal, with the renewed and questioning children's literature which arrived at the schools in that decade. The documents of the "Secretaria Municipal de Educação de Araucária", the teachers' personal files as well as the testimonies given in individual interviews and group meetings, in addition to bibliographical study and presentation of several children's texts were used as sources in this study. The same analysis was applied to the different sources, without granting any of them levels of greater or minor importance. This work has shown that there was a conscious practice of the use of this literature as an element for discussion and construction of a new reality in the schools in Araucária.

Key words: Children's literature; Araucária; 1980's; school practices.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho estende seu olhar para um período de mudanças extremamente importante, e recente, da história brasileira: aquele que marca o fim da ditadura civil-militar e dá início ao chamado período de redemocratização, durante a década de 1980.

Entre tantos fatores que marcam esse período, um, em especial, chama minha atenção: a produção da literatura infantil brasileira. A leitura feita por mim desta produção demonstra que ela traz idéias contestadoras e questionadoras sobre a realidade imposta à sociedade. Temas como a centralização e o abuso do poder, a falta de participação popular nas decisões políticas, os papéis femininos e masculinos na sociedade, bem como a supressão da liberdade e do direito de ir e vir têm espaço garantido em muitos dos textos produzidos.

Assim, perguntas e questionamentos vêm sendo feitos por mim há algum tempo, porém, as respostas não facilmente têm sido encontradas: como e por que são permitidas estas publicações no período ainda da ditadura? Os autores e autoras sofrem algum tipo de perseguição ou, suas obras, de censura? Como a sociedade lida com esta literatura? Como a escola se posiciona diante destes textos e o que faz deles?

Estes questionamentos acompanham minha trajetória profissional e acadêmica desde 1983, quando inicio meu curso de Letras, até 2001, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação. No decorrer do tempo, meu cotidiano profissional como professora de Língua Portuguesa e de História só faz aguçar e crescer tais pensamentos. No entanto, fica claro que para buscar respostas a essas perguntas é preciso mais do que pensar sobre elas: essas respostas exigem estudo, leituras, investigações, contatos com outros e outras profissionais que tenham vivido, de alguma forma, o mesmo período e angústias.

Então, a partir dessa marca de quase 20 anos de reflexões, esta investigação busca construir possíveis respostas, dirigindo seu olhar com maior atenção para a última das questões feitas: como a escola se posiciona diante destes textos e o que faz deles?

Estudos realizados por **Regina Zilberman, Marisa Lajolo e Ana Maria Machado** são fundamentais para a compreensão da história da literatura infantil brasileira. Muitos trabalhos, entre eles de **José Willington Germano e Bárbara Freitag**, que enfocam a educação e o papel da escola brasileira durante o regime civil-militar e período de democratização, também subsidiam este estudo. Reflexões sobre o fazer da escola, suas práticas e cultura encontram apoio em textos de **Michael Apple, Mariano F. Enguita, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell**. Na intenção de compreender o momento histórico brasileiro, sua produção literária e o contexto mundial, leituras de **Eric Hobsbawn, Alfredo Bosi, Francisco Alencar, Jaime Ginzburg, Maria Luiza Tucci Carneiro, Renato Ortiz e Paulo Sérgio Pinheiro** têm espaço privilegiado. **Documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos de Araucária (SMED)** e resgatados de arquivos pessoais de ex-funcionárias sobre os objetivos, ambições, cursos, encontros, projetos e realizações do período são analisados cuidadosamente. O **encontro coletivo**, realizado por mim em outubro de 2002, com educadores e educadoras que trabalharam em Araucária neste período no ensino fundamental, mais **três entrevistas individuais** dão à investigação o contato com outras preocupações e leituras. A maneira como a pesquisa de campo foi feita busca fundamentação na obra de **Paul Thompson**. E, enfim, o reencontro com textos infantis de **Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof e Ligia Bojunga Nunes**, que produzem sonhos de possíveis e fantásticos encontros entre a escola, a literatura, a fantasia e a criança, terminam por fechar a base deste estudo.

Esta organização, estudos e investigações em busca das respostas acabam por definir a estrutura deste trabalho: a trajetória metodológica, cujo título é “Procurando firme por um caminho metodológico”, pretende expor a minha caminhada neste trabalho, com seus acertos e erros. A primeira parte, chamada “Literatura infantil no Brasil – da submissão à rebeldia” é organizada em dois momentos distintos: primeiro, “Uma história a serviço da escola e do Estado” e, segundo, “A literatura infantil ensaia sua rebeldia”. A segunda parte, chamada “Um projeto de educação a serviço da transformação”, é organizada também em dois momentos: “Histórias da indignação em Araucária” e “Histórias da paixão em Araucária”. Nas considerações finais, chamadas de “Em busca do Boi Voador”,

análises são feitas, relacionando as informações das duas partes citadas na busca de uma nova leitura sobre a escola.

Por fim, organizo as referências por temas e apresento os apêndices, com as transcrições do encontro coletivo e das três entrevistas individuais, mais os anexos, documentos que servem como fonte para o meu trabalho.

## PROCURANDO FIRME POR UM CAMINHO METODOLÓGICO

Gosto muito de “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado, que começa contando que “...viveram felizes para sempre” e termina com um sugestivo “Era uma vez...”, e esse é o processo que vislumbro ao escrever a minha caminhada metodológica. Sim, porque entro no Mestrado em Educação da UFPR sentindo que “viveria feliz para sempre”, cheia de certezas sobre o que ler, o que fazer com os documentos, que num passe de mágica eu teria acesso, o que fazer com tantas pessoas que se disporiam, apaixonadamente, a responder aos meus questionamentos... Chega um momento, quando a realidade mostra-se não tão generosa quanto eu a imagino e as dificuldades vão virando pilhas de papel na minha lixeira, que chego a pensar que “Era uma vez...” Mas não desisto e, em muitos desses momentos difíceis descubro que tenho que ser como a princesa de “Procurando firme”, de Ruth Rocha, que “Pulou na margem, acenou para as pessoas que estavam olhando do castelo e se foi pelo mundo, procurando não sei o quê, mas procurando firme!”

Essa procura começa, então, pelas leituras: leio todos os livros que encontro sobre literatura infantil brasileira e me encontro repetidas vezes com textos de Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Fanny Abramovich, Edmir Perroti, Ana Maria Machado, Laura Sandroni, Elizabeth D’Ângelo Serra e Maria do Rosário M. Magnani. Encontro o número 12 da revista Fragmenta do curso de pós-graduação em Letras da UFPR, toda sobre literatura infantil, com um texto importante para o meu trabalho produzido pela prof. Marta Costa. Pela internet, encontro os “sites” oficiais de Ana Maria Machado e Ruth Rocha e tento uma comunicação com elas que acaba não se concretizando.

Um segundo momento de leituras ocorre no reencontro com os textos infantis de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof e Lygia Bojunga Nunes. Esse reencontro é importante para que eu possa definir como realizar os trabalhos com estes textos e optar por não estudar um texto único ou um autor ou autora específica, pois interessa buscar um conjunto de textos, de autores e autoras diferentes, que coloquem questões relativas à sociedade brasileira durante o período que eu me proponho estudar.

Passo algumas horas de muitas tardes sentada na biblioteca da UFPR procurando e lendo revistas e artigos sobre literatura infantil, literatura de um modo geral, leitura. Encontro revistas interessantes, como a da Associação de Leitura do Brasil, outras, nem tanto... Numa dessas tardes, folheio a revista LETRAS do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e encontro um título “A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil”, de Jaime Ginzburg. A relação que ele propõe entre produção literária e períodos autoritários interessa-me de imediato, pois é num período assim que a literatura infantil que eu estudo é produzida. Resolvo buscar uma comunicação com ele, via “e-mail” e, para minha surpresa recebo respostas. Trocamos informações e, por algum tempo, perdemos contato, pois ocorre sua mudança para Vitória, como professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Penso ter perdido, definitivamente, um ponto de apoio importante, mas a tecnologia mostra seu lado fantástico: seu endereço eletrônico permanece o mesmo. Retomado o contato, ele, gentilmente, envia-me diversos textos de sua autoria que são sempre lidos e usados durante o trabalho.

Leituras sobre educação são feitas no decorrer dos trabalhos da disciplina “Cultura e Organização Escolar”, orientadas pela prof. Tânia Braga. Nelas, textos de Michael Apple, ao discutir questões como o poder na escola, a explicitação das conquistas, o desequilíbrio entre gêneros e etnias, se mostram, aos poucos, fundamentais para a definição do perfil do meu trabalho, bem como as considerações sobre a prática escolar levantadas por Mariano Enguita, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell.

Aprendo, na disciplina de Organização da Informação, a estruturar tematicamente as informações sobre o que leio e julgo interessante para o meu trabalho. Aprendendo a organizar as referências no processo de trabalho, para não acumular no final. Sem dúvida, essas duas medidas são valiosas no momento de organização final do meu trabalho.

Num dos encontros de orientação, a prof. Leilah S. Bufrem comenta sobre o livro então recém lançado “Minorias Silenciadas: história da censura no Brasil”, organizado por Maria Luiza Tucci Carneiro. Este livro, juntamente com o livro de Ana Maria Machado “Texturas: sobre leituras e escritos” são fundamentais para estabelecer as pontes, quer dizer, as ligações entre estas e as outras leituras feitas



por mim. Essas ligações não acontecem simplesmente como soma de idéias e conceitos ou como colcha de retalhos ou como tecido pintado à mão, mas sim como um tecido artesanalmente colorido... Acontece um processo parecido com aquele de um tear manual, onde os fios coloridos vão entrando um a um por um lado, escolhidos e selecionados pelo traquejo de alguma artesã, e, do outro vai saindo um tecido único, composto por essas várias cores de fios. Isso é difícil de explicar, ainda mais porque há tecelões e tecelãs, escritores e escritoras que já fizeram essas relações e esses tecidos há muito mais tempo e com muito maior habilidade do que eu. Neste trabalho, posso imaginar minha cabeça como o tear manual; os fios como os estudos da literatura infantil, da História, da Educação; e as relações que faço entre eles como o tecido.

Mas eu gosto de roupas, casas, amigos e amigas de muitas cores, as mais variadas possíveis e, sendo assim, apenas o estudo bibliográfico não me satisfaz, este meu tecido precisa de mais cores, de mais fios ...

Esses fios vão aparecendo com a definição do espaço da minha pesquisa — o Município de Araucária, na região metropolitana de Curitiba —, com a determinação do período — o da transição democrática no Brasil — e com a organização do meu trabalho de campo — um encontro coletivo e três entrevistas individuais com educadores e educadoras, com suas falas consideradas em pé de igualdade com a dos teóricos.

As falas dos entrevistados e das entrevistadas merecem atenção especial, pois não são usadas como fio secundário, como se estivessem ali para exemplificar o que determinado autor ou autora diz, ou seja, essas falas não servem apenas como fio para fazer a barra do tecido, mas elas dão o tom vibrante a ele, aquele tom que faz a diferença...

Nesse momento importante de definições, percebo que estou grávida e todo o meu trabalho parece perder o sentido. Eu não consigo mais me concentrar, não consigo ler, não consigo encaminhar a pesquisa de campo. Vivo um conflito intenso: continuar a pesquisa ou dedicar-me à gravidez, preparando-me para o desafio de ser mãe novamente, do terceiro menino que chega... Percebo que preciso afastar-me um pouco do trabalho, pensar mais em mim, lembrar o momento sempre mágico da chegada de um filho e, tenho que confessar, sofro. Sofro porque já amo

meu filho e porque já estou totalmente envolvida no meu trabalho. Sofro também porque não consigo ver formas de conciliar as duas coisas. Nesse momento de fragilidade releio a biografia de Henfil (“Henfil, o rebelde do traço”), escrita por Denis de Moraes, e choro muito ao reviver sua luta contra a hemofilia e a ditadura e, ao mesmo tempo, sua alegria de viver. Releio, também, “A República dos Argonautas”, de Anna Flora, que conta a história de uma garota de 14 anos em 1979 diante dos movimentos pela abertura política no país. Este livro é muito especial para mim, senão pelo seu texto encantador, muito pelo fato de eu também ter 14 anos em 1979... Depois de mais ou menos um mês “hibernando” nessas leituras e na minha gravidez, vou conseguindo perceber que dá para continuar “procurando firme”, sim... Mas teria que ser muito mais firme e mais rápido: monto um planejamento e um roteiro de trabalho (apêndice 1), com datas bem definidas para a realização de diversas etapas.

Volto ao planejamento da minha pesquisa de campo e enfrento algumas dificuldades para conseguir realizar as entrevistas, pois eu preciso entrar em contato com alguém da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, de onde eu havia sido demitida em 1988 por participação em movimento grevista. Ainda que o tempo passado entre a minha demissão e esta pesquisa seja relativamente longo, sinto-me um pouco apreensiva, afinal, a pesquisa trabalha exatamente a década de 1980 e toca na questão da minha e de outras demissões de professores e professoras pelo mesmo motivo. Uma colega professora daquele período, trabalhando atualmente como coordenadora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), é a solução: faço o primeiro contato. Através de uma conversa com ela, posso expor meu trabalho e contar com seu apoio para a organização de um primeiro encontro com o grupo de educadores e educadoras a ser entrevistado. Para a formação desse grupo, eu coloco duas condições básicas: primeira, haver pessoas que trabalhassem na rede desde a década de 1980 e outras que tivessem sido demitidas em 1988; e, segunda, que as pessoas tenham trabalhado com Língua Portuguesa no ensino fundamental em Araucária no período que estou estudando. Consigo reunir em torno de 10 pessoas em uma das escolas onde eram realizadas discussões naquela década.

O fato de eu ter sido uma das professoras do Município neste período traz uma facilidade quando se torna necessário escolher as pessoas que devem estar

presentes no encontro coletivo. Tenho que “puxar pela minha memória” para relembrar o posicionamento das pessoas diante das discussões feitas sobre o trabalho com a gramática, com a literatura infantil, com a produção de texto, pois pretendo reunir pessoas com posicionamentos políticos e pedagógicos diversos.

Para esse encontro, preparo todo o espaço de uma sala de aula (apêndice 1). O objetivo é fazer com que os entrevistados e as entrevistadas possam encontrar elementos que sirvam como auxílio para o resgate da memória sobre o período estudado. Esta preparação conta com fotos de trabalhos daquele período; uma fita cassete com músicas da época; livros de teoria da educação e do trabalho com Língua Portuguesa que eram lidos, estudados e discutidos pelo grupo; livros infantis que faziam parte dos acervos das escolas naquele período; jornais da SMED, produzidos em 1987; livros produzidos pela Prefeitura Municipal e que reuniam textos dos alunos e das alunas do ano de 1986; cópias dos principais cursos e projetos desenvolvidos pela equipe de ensino da SMED: “Feira de Idéias”, “Projeto Leia de Alfabetização de Adultos”, “Meu conto tá quase pronto”, “Roda Mundo, Roda Pião”, entre outros; cópias de certificados de diversos cursos e encontros realizados naquele período, tanto ofertados pela Prefeitura quanto pelo Estado.

Também organizo um cronograma (apêndice 2) e material para registrar o encontro, como máquinas fotográficas e filmadoras.

Apesar de toda a organização, nem tudo dá certo, pois há aula e crianças correndo pela escola durante o encontro, fazendo os barulhos típicos do dia-a-dia escolar. A sala separada para meu trabalho está chaveada e ninguém sabe onde as chaves se encontram. Eu estou nervosa, pois não consigo arrumar tudo antes da chegada das entrevistadas e entrevistados, o aparelho de som fica esquecido na secretaria da escola e a minha máquina fotográfica, toda preparada para o evento, fica sobre a minha cama, em Curitiba! Após 40 minutos de atraso, começo o trabalho com a seqüência prevista e tudo acontece como eu havia planejado: minha fala como introdução, as pessoas se envolvem com o material exposto, trocam recordações e, por fim, nos sentamos em um meio círculo para conversarmos e colocarmos nossos pontos de vistas sobre o trabalho daquela época e suas conseqüências para a educação em Araucária<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A transcrição do encontro está no apêndice 3.

Realizado o encontro, veio o trabalho de transcrição das falas, com as intervenções, interrupções, discussões e discordâncias. Como são onze pessoas, é preciso rever a fita diversas vezes para poder registrar com fidelidade quem está falando ou interferindo. São duas horas de gravação para as quais eu “gasto” aproximadamente quinze horas de trabalho de transcrição.

Toda essa forma de trabalho com a pesquisa de campo tem um ponto de partida: leituras de “A voz do passado”, de Paul Thompson; “Fontes orais, História e saber escolar”, de Serlei Maria F. Ranzi (artigo publicado na Educar em revista, da UFPR); “Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais”, de Antonio Chizzotti. Releio “Memórias e cidade: depoimentos e transformação urbana de Curitiba (1930 – 1990)”, de Antônio César de Almeida Santos; e “O cotidiano de Curitiba durante a II Guerra Mundial”, boletim informativo da casa Romário Martins. Essas leituras me ajudam a definir a forma do meu trabalho com entrevistas, mas, principalmente em “A voz do passado” encontro fundamentação para fazê-lo desta maneira.

Em relação à valorização da fala dos entrevistados e das entrevistadas, THOMPSON esclarece que

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias idéias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas. (1998, p. 254)

Em relação à compreensão dos silêncios, das emoções, do tom de voz trazidas pelos entrevistados e entrevistadas, o mesmo autor explica:

O argumento em favor de uma entrevista completamente livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidência que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher, olha pra trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista. (idem, p. 258)

A escolha do espaço da sala de aula e da sua organização com materiais da época da pesquisa têm, também, sua justificativa em THOMPSON:

Você pode também levar consigo diversos auxílios para a memória. Um velho recorte de jornal ou um guia das ruas do lugar podem ser úteis. George Evans muitas vezes leva uma ferramenta de trabalho. “Na zona rural, muitas vezes levo comigo uma velha foice serrilhada. Com aquilo ali, não é necessária nenhuma explicação abstrata a respeito do que você está indo fazer. O entrevistado vê o objeto e, se você escolheu bem, ele não precisa de nenhum estímulo para se abrir. Ambos estamos desde o início diretamente dentro do tema”. (idem, p. 265)

E

...onde deve ser feita a entrevista? Deve ser um local em que o informante se sinta à vontade. (idem, p. 265)

A decisão mais difícil em relação às entrevistas é aquela que me leva a realizá-las em um grande grupo, colocando cada um dos entrevistados e das entrevistadas em debate aberto entre si. Decido fazer desta maneira após a leitura deste trecho, do mesmo autor:

(A pesquisa realizada em um...) grupo pode também representar um recurso útil em outras situações.... Beatrice Webb, muito embora defendesse vigorosamente a privacidade para as entrevistas normais, desenvolveu também uma técnica de “entrevista por atacado” na atmosfera mais relaxada de eventos sociais, ..., descobriu que “se pode às vezes fazer com que vários especialistas discutam entre si; e, desse modo, se colherão mais informações em uma hora do que se conseguiria durante um dia inteiro com uma série de entrevistas.” (idem, p. 267)

Os últimos cuidados sugeridos por THOMPSON para a realização de entrevistas com êxito são levados a sério por mim:

Depois de deixar o local da entrevista, ainda há três coisas que devem ser feitas. Em primeiro lugar, registre o mais rápido que puder todos os comentários sobre o contexto da entrevista, a personalidade do informante, observações adicionais feitas sem serem gravadas, e o que talvez *não* tenha sido dito. A seguir, coloque uma etiqueta na fita ou na caixa. Depois, faça tocar a fita para conferir quais informações obtidas e o que você ainda precisa obter. (idem, p. 278)

Apesar das leituras feitas terem mostrado que o trabalho de transcrição e análise das entrevistas era algo difícil e cansativo, fico surpresa: cansa demais!! Porém, o resultado é um material rico em informações, em gestos, em silêncios, em risadas que possibilitam uma melhor compreensão do período estudado e das suas consequências a partir dos diferentes pontos de vista colocados.

Por último, como fio de arremate do meu tecido (minha mãe, que é bordadeira de ponto cruz, diz que um bom bordado se reconhece pelo verso: o arremate tem que ser perfeito, tal qual o próprio bordado, sem pontas nem nós aparentes. Mas sou leiga nesse assunto e não sei se um tecido, realmente, precisa de arremate!), penso em trabalhar com a documentação da SMED, mas ela não existe mais: ou está perdida, ou é arquivo morto e desaparecido, ou... Mas esse é um fio importante e, mais uma vez, Paul Thompson mostra sua razão ao dizer que “Essas coisas (as entrevistas) podem também estimular o aparecimento de cartas antigas, diários, recortes e fotografias, que é algo que vale a pena estimular e que pode ser o mais valioso subproduto de uma entrevista”. Ou seja, alguns dos entrevistados e das entrevistadas, além de mim mesma, têm documentos guardados desde então, como projetos desenvolvidos, livros produzidos, jornais, que me são emprestados para a realização dos meus estudos.

Todo esse material passa a fazer parte do meu cotidiano, do meu trabalho que já assume um ar de “pronto para a qualificação”, que ocorre em dezembro de 2002, quando a banca de qualificação aprova o trabalho, fazendo algumas sugestões de complementos, leituras e esclarecimentos.

Após a qualificação, chega o momento de descansar um pouco e de preparar a chegada do meu filho.

2003, no entanto, traz um turbilhão de surpresas e conflitos, todos envolvendo problemas de saúde em casa. Primeiro eu, com uma mastite quase infinita que me obriga a aprender a ser uma “mãe de mamadeira” quando meu filho está com dois meses. Depois, com o sofrimento causado pela doença de meu filho, então com três meses, fazendo-me enfrentar a possibilidade de perdê-lo, a conviver por quase um mês com a rotina de um hospital, levando-me a viver com uma intensidade total o papel de mãe em momentos de aflição como eu nunca tinha vivido antes. Não vejo saída e tranco o mestrado...

O ano de 2004 chega trazendo uma maior tranquilidade (Em casa, todos estão bem!), marcando, para o meu trabalho de mestrado, o momento do recomeço!

Recomeçar não é fácil e preciso de muita organização e vontade fortes: ouvir a fita com a gravação da qualificação; reler as anotações feitas; buscar os textos sugeridos; e fazer as modificações necessárias. Refazer a rotina de trabalho leva tempo e muita dedicação, levando-me a concluir que, para mim, é impossível separar a minha produção acadêmica dos acontecimentos cotidianos da minha vida... Não tenho saída a não ser respeitar esse processo.

Nesse período, faço outras leituras, algumas sugeridas na qualificação pelas professoras, como a produção de Paulo Bragatto Filho e Jesús Martin-Barbero, além de três entrevistas individuais (apêndice 4) em busca de uma maior clareza sobre alguns pontos do meu trabalho.

No final do trabalho, tenho a impressão de que ele já não é só meu, que é um pouco de cada pessoa que participa das entrevistas, de cada pessoa que lê um pedaço dele e dá sugestões, de cada autor de onde tiro informações. Este trabalho é um pouco de um filho que me interrompe pra “jogar um joguinho”, ou de outro filho que pergunta “ainda falta muito pra acabar esse trabalho, mamãe?”, ou de outro que chora para lembrar que também quer participar da minha vida.

E como Ananse, a aranha personagem de “De olho nas penas” de Ana Maria Machado, compreendo que “Todas as histórias do mundo não ficam guardadas numa cabeça só, por maior que seja. Ficam é em todas as cabeças do mundo. É preciso trocar os fios pra lá e pra cá, trançar o que cada um vai tecendo. Se não, ninguém faz teia nenhuma.” (1981, p. 48).

No meu caso, eu não teria feito tecido nenhum...

## Primeira parte: LITERATURA INFANTIL NO BRASIL – DA SUBMISSÃO À REBELDIA

A intenção, nesta primeira parte do trabalho, não é definir a literatura infantil brasileira nem estudá-la em seus elementos narrativos e poéticos, mas sim compreender sua história ao longo do tempo e as condições para a sua produção no momento histórico que me proponho estudar, ou seja, a década de 1980.

Esta primeira parte é importante pois busco, a partir dela, compreender a relação que a escola estabelece com a literatura infantil ao longo da sua história.

Porém, uma apreensão surge: será que a literatura infantil pode ser usada quando não é ela, realmente, a razão do estudo? A literatura enquanto arte poderia ser “desrespeitada” pela minha leitura de educadora ao buscar compreender sua relação com a escola em um período histórico determinado?

A justificativa para o uso que faço da literatura vem de uma situação de trabalho registrada por Roberto DAMATTA:

Neste trabalho pretendo recapitular algumas tentativas de usar textos literários como peças etnográficas – descrições de sociedades –, suspendendo deliberadamente o juízo para as importantes e difíceis questões poéticas que todo texto classificado como literário apresenta... Antes, eu as estudei (as obras literárias) pelo seu lado mais paradoxal e denso, prestando maior atenção à “história” que se concretizava aos meus olhos de leitor deliberadamente desavisado e ao modo pelo qual revelava atividades e valores que serviam para dar sentido à sociedade brasileira. (1993, p. 35)

As palavras de Antenor Antônio GONÇALVES FILHO também justificam o olhar que lanço sobre a literatura infantil enquanto produção que pode ser estudada e usada para compreensão de uma determinada realidade, no meu caso, a escola:

...os elementos históricos, sociais e biográficos de uma obra literária não podem continuar sendo tratados como “simples acidentes ocasionais”,... São elementos que devem circular em função de uma dependência recíproca dos fatores: dimensão artística concomitante à dimensão cultural assimilada e “usada” pelo seu criador. O exclusivismo literário praticado na suposição de que a literatura é tão-somente produto da imaginação criadora, anula os fatores que dão vida e justificam essa imaginação – são as relações tensas entre indivíduo e sociedade. (2000, p. 36)



Sentindo-me amparada, então, é que nesta primeira parte denominada “Literatura infantil no Brasil – da submissão à rebeldia” estudo esta literatura, subdividindo-a em dois momentos: primeiro, “Uma história a serviço da escola e do Estado”; e, segundo, “A literatura infantil ensaia sua rebeldia”.

## UMA HISTÓRIA A SERVIÇO DA ESCOLA E DO ESTADO

Produzir literatura num país como o Brasil, marcado historicamente pelo analfabetismo e pela perseguição e censura às idéias, sempre foi e é um desafio. Como afirma Ana Luiza MARTINS,

*Do descobrimento à Independência ou Morte, chegando à Ordem e Progresso, passando pelo refrão dos tempos de Getúlio, Trabalhadores do Brasil, e chegando ao perverso Ame-o ou Deixe-o da ditadura militar, sempre vivemos sob o signo da censura. Hoje, não obstante matizes diversos, ela se apresenta igualmente repressora, sob o crivo implacável da mídia. (2002, p. 179)*

Ao longo da sua história, a literatura brasileira passa por momentos de intensa produção, de ruptura deste ritmo e de retomada, sempre vinculada às possibilidades políticas e sociais impostas ao país. E, como a “nossa formação social é resultado de um processo intensamente truculento, cujas conseqüências se fazem sentir até o presente, pois suas dores nunca foram inteiramente superadas” (GINZBURG, 2001, p. 77), a produção da literatura brasileira registra e recria essa realidade violenta.

A literatura infantil no Brasil também vive esse processo, cruzando períodos de maior subordinação às imposições governamentais e aos costumes, mesclados a outros momentos cujos movimentos demonstram rupturas e questionamentos dessa estrutura imposta, contribuindo, dessa forma, para a construção da identidade nacional.<sup>2</sup>

Se pensarmos a literatura infantil enquanto texto produzido por adultos para a leitura das crianças, uma literatura infantil brasileira teria surgido no final do século XIX, no momento do surgimento da República. Este momento político, porém, é marcado por uma continuidade e não por uma ruptura da organização da sociedade brasileira. Isto porque a classe dirigente continua a mesma do Império. Em relação à produção cultural no Brasil, um mês e meio após a proclamação da República, o

---

<sup>2</sup> Minha intenção é compreender a construção da identidade nacional como um processo social pensado “a partir da hegemonia pela qual se luta, na qual se constituem as classes e se transforma incessantemente a relação de forças e sentidos que compõem a trama social”, um processo social construído “no espaço *histórico* dos deslocamentos da legitimidade social que conduzem da imposição da submissão à busca do consenso”. (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 125-126)

governo provisório “baixou o primeiro decreto de censura no país, que atingiu diretamente a imprensa”. (MARTINS, 2002, p. 174), fazendo com que este novo momento político deixe de trazer algumas alterações sociais pensadas para uma democracia.

Esta “data de nascimento” da literatura infantil brasileira está intimamente ligada à necessidade de construção de um novo país e acaba por assumir um caráter nacionalista e patriótico. Sua produção, de um modo geral, busca construir uma “cultura brasileira” baseada em valores cívicos e morais, como o amor à pátria e a obediência, entre outros, condizentes com o país que se pretende “moderno” e é sonhado pelos seus dirigentes.

Regina ZILBERMAN e Marisa LAJOLO esclarecem que:

A coincidência do surgimento da literatura infantil brasileira com a abolição da escravatura e o advento da República não parece fortuita. Nesse fim de século, vários elementos convergem para formar a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização e que por isso quer ostentar, ao nível de suas instituições políticas e culturais, a renovação que o café, produto, como nos tempos coloniais, destinado à importação, mas agora cultivado em moldes capitalistas mais avançados, imprimia à economia brasileira. (1993, p. 15)

Nicolau SEVCENKO, em relação a esses primeiros anos da República, registra o esforço governamental para que essa modernização seja garantida: “O que se notava na atuação dos primeiros presidentes civis e paulistas, bem como de todo o seu círculo político-administrativo, era o evidente esforço para forjar um Estado-Nação moderno no Brasil, eficaz em todas as suas múltiplas atribuições diante das novas vicissitudes históricas, como seus modelos europeus.” (1985, p. 47)

Em relação aos valores e costumes propagados, esta literatura nascente pouco inova e acaba buscando se enquadrar nos objetivos da literatura infantil mundial produzida então: transformar crianças em seres obedientes e passivos. Esses objetivos já aparecem expostos na literatura infantil mundial desde o século XVII, como demonstra Fúlvia ROSEMBERG,

Até o final do século XVI era muito difícil diferenciar os livros pedagógicos, de civilidade, destinados a adultos e a crianças. Esta

ambigüidade vai desaparecendo, porém, no decorrer do século XVII, para ser definitivamente afastada na segunda metade do século XVIII, com o surgimento de livros de civilidade “pueris e honestos”. Agora, o tom é novo e o narrador dirige-se diretamente ao leitor: “A leitura deste livro não vos será inútil, minhas caras crianças, ela vos ensinará...”. (1985, p. 30)

Ainda que chamada de brasileira, esta primeira produção busca adaptar histórias e contos infantis europeus tidos como modelos ideais de textos para crianças, fazendo circular “versões abasileiradas de textos de Perrault, Grimm e Andersen que refletem, na sua linguagem, as intenções de nacionalização do acervo europeu.” (ZILBERMANN e LAJOLO, 1993, p.18)

Assim, a literatura infantil brasileira nasce num momento histórico que acaba por lhe impor uma missão: ser um dos instrumentos de construção da nova cultura brasileira, desejada pelas elites republicanas, uma literatura infantil baseada tanto no abasileiramento dos contos europeus quanto na construção de histórias que reflitam o espírito patriótico e moralizador da sociedade.

De um lado, a literatura infantil se converte facilmente em instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações de suas classes dominantes, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas no conjunto das camadas urbanas de sua população. De outro, inserida no bojo de uma corrente mais complexa de nacionalismo, a literatura infantil lança mão, para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador. (ZILBERMANN e LAJOLO, 1993, p. 18)

Intelectuais e educadores deste período, ligados aos anseios governamentais, percebem a importância, para a realização dos objetivos oficiais, da criação de uma relação estreita, um atrelamento, entre a escola e a literatura infantil. Isso faz com que a escola se revele “como o caminho natural para a difusão das idéias nacionalistas, como já fora pólo de difusão de idéias religiosas, da moral jesuítica da época colonial... As escolas de então se voltavam para a literatura, em busca de subsídios nacionalistas, produzindo-os, quando não os havia disponíveis”. (LAJOLO, 1982, p. 41 e 42)

Apesar dessa intenção clara de utilização da literatura infantil como instrumento significativo de construção de uma cultura idealizada pela elite, ela não conquista, naquele período, um reconhecimento enquanto arte, exceção feita à

produção infantil de Olavo Bilac que apesar de ver “na literatura para crianças objetivos moralizantes como os demais autores da época, adiciona à retórica tradicional recursos estilísticos que fizeram dele um poeta festejado.” (SANDRONI, 2001, p.60)

Durante os primeiros anos do século XX, a literatura infantil brasileira vive como um gênero menor, destinada a cumprir o papel de tradutora dos anseios governamentais e das elites às crianças, servindo de instrumento pedagógico e moralizante. Desta forma, muito pouco de literatura enquanto “arte, que não aquietava, mas perturba e interroga” (SEVCENKO, 1985, p. 246) encontrava-se nela.

Porém, movimentações pelo Brasil desse período mostram que essa estrutura que vinha sendo construída pela República, tão cuidada pela literatura infantil e pela escola, não satisfaz a vários grupos sociais. Este período, e de modo especial a década de 1920, é bastante questionador da ordem vigente. Ainda no final do século anterior, movimentos como Canudos, no Nordeste e, já no século XX, o Contestado, na região Sul, ou os diversos grupos de cangaceiros, no Nordeste, deixam claro que os brasileiros do campo estão descontentes. Nas cidades, revoltas como a da Vacina, no Rio de Janeiro, os tenentes, em todo o Brasil, a Coluna Prestes, o Modernismo, o movimento operário com a influência anarquista e socialista, reforçam o clima de descontentamento geral.

Alfredo BOSI, ao estudar este período, enfatiza que esses

... conflitos deram-se em tempos e lugares diferentes, não raro parecendo exprimir tensões meramente locais. (...) Estudados em si, esses movimentos têm uma história de todo independente; *mas, no conjunto, testemunham o estado geral de uma nação que se desenvolvia à custa de graves desequilíbrios.*

Seja como for, o intelectual brasileiro dos anos de 20 teve que definir-se em face desse quadro: as suas opções vão colorir ideologicamente a literatura modernista. (1991, p. 343).

Parte de intelectuais brasileiros toma a década de 1920 como um marco e resolve ousar, quer dizer, optar ideologicamente por uma produção de contestação à ordem e aos costumes vigentes. Mas, a escola e a literatura infantil, enquanto instrumentos de manutenção do *status quo*, viram-se amarradas ao Estado neste período conturbado, levando ZILBERMAN e LAJOLO a concluírem que

No cômputo geral, as primeiras décadas republicanas assistiram à formação da literatura infantil brasileira na condição de gênero. E, se foi o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em prol da modernização da imagem do País que forneceram as condições para sua gênese, os mesmos fatores são responsáveis pelo lastro ideologicamente conservador dessa literatura. (1993, p.21)

E, assim, também os autores de literatura infantil das primeiras décadas republicanas acabam por compreender as regras estabelecidas para a sua produção e, segundo as mesmas autoras, buscam participar daquele projeto de Brasil moderno:

... o mercado escolar, aparentemente, recompensava o esforço de escrever para os jovens. Porém, como, para circular nas salas de aula, era preciso, além de espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado que, assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância. (idem, p. 62)

Ainda assim, há exceções: nem todos os autores e autoras que escrevem para crianças do período parecem ter aceitado tal imposição. Se neste momento as histórias mais lidas nas escolas falam de um Brasil com passado heróico, colocado em histórias que transmitem valores cívicos e morais, autores como Monteiro Lobato e Graciliano Ramos buscam outra reflexão. Em “Pequena história da República”, por exemplo, Graciliano Ramos “não somente se ocupou da sua história contemporânea (geralmente omitida neste tipo de obra), como ainda assumiu, frente aos acontecimentos, pontos de vista divergentes dos oficiais, fator que retardou a publicação do livro.” (ZILBERMAN e LAJOLO, 1993, p. 66)

Fora estes, porém, mesmo autores modernistas, que se destacam na literatura para adultos por seu estilo novo e questionador, ao escrever para crianças assumem a postura tradicional: ordeira e moralizante.

Neste período, também não pode deixar de ser colocado de lado o papel fundamental que a Igreja desempenha nas políticas educacionais. Segundo Bárbara FREITAG, “... a Igreja preservou sua força na sociedade civil ainda nas fases do Império e da I República. É ela que, basicamente, continuava a controlar as instituições de ensino, encarregando-se ainda por muito tempo da função de reprodução da ideologia.” (1986, p. 48)

Esta é a sociedade brasileira que desemboca na chamada Revolução de 1930 em termos culturais e educacionais. O movimento revolucionário chega levantando esperanças nos descontentes e apreensão aos submissos à antiga ordem. A recente história republicana, marcada pela censura e pela continuidade dos valores e dirigentes do Império, carece de ser registrada em outras cores e formatos. Porém, Maria Luiza Tucci CARNEIRO aponta algumas situações que fazem dessa possibilidade de mudança uma grande frustração:

Em dezembro de 1933, Francisco Antunes Maciel, ministro da Justiça, publicava no *Diário da Assembléia Nacional* as regras do controle. Proibiam-se: 'as críticas ao governo em termos acrimoniosos; expressões e referências pejorativas aos seus membros, notícias que pudessem prejudicar a ordem pública e estimular subversões, agressões pessoais a quem quer que fosse, críticas aos governos estrangeiros e seus representantes e, finalmente, boatos de tendenciosidade manifesta'.

A constituição de 1934, em seu artigo 113, item 9, deixou claro, em suas ressalvas, que não seria tolerada a propaganda de guerra ou de processos violentos para subverter a ordem política e social. O clima de tensão e de censura à palavra aumentou, ainda mais, após a Intentona Comunista de 1935, quando foram decretados estado de sítio e censura à imprensa. Censura esta admitida constitucionalmente após 1937 e oficializada na figura do DIP- Departamento de Imprensa e Propaganda, em 1939. (1997, p. 26)

Nasce, assim, o Estado Novo, pondo fim às esperanças de mudanças reivindicadas pelos movimentos da década de 1920. Getúlio Vargas, no poder, consegue, através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e da polícia política, manter o Estado e boa parte do aparato cultural e educacional sob seu rígido controle, construindo uma imagem de "pai dos pobres" bastante popular e difícil de ser destruída, ainda que contestada e enfrentada por diversos grupos da sociedade, entre eles os intelectuais:

Romper o cerceamento censório tornou-se uma das metas dos intelectuais revolucionários que, através de idéias e livros, tentavam enfraquecer o projeto de hegemonia cultural e dominação política defendida pelo estado autoritário. Tanto o DIP como o Dops funcionavam como engrenagens reguladoras das relações entre o Estado e o povo; verdadeiras máquinas de filtrar a realidade, deformando os fatos e construindo falsas imagens. (CARNEIRO, 1997, p. 26)

Neste período, em consonância com o movimento cultural brasileiro, a literatura infantil aparece, pela primeira vez com certa força, com uma produção voltada à idéia de aproximar as crianças brasileiras da realidade, fazendo inovações no conteúdo e na forma de produção através da obra de Graciliano Ramos, já citada anteriormente, e, principalmente, de Monteiro Lobato. Segundo SANDRONI, Lobato inova tanto na linguagem quanto no uso de temas que refletem os problemas desse período:

... a guerra em *A chave do tamanho*, o desenvolvimento em *O poço do Visconde*. Ao lado dessa realidade evidente no texto e que reflete o contexto histórico e social do seu tempo, Lobato nos mostra um mundo mágico do qual a fantasia é parte integrante, mas é sempre uma forma de iluminar a realidade, nunca é alienante. O humor, a ironia, a crítica são outros meios empregados pelo escritor para levar à reflexão e nesse aspecto Emília, a personagem máxima de sua criação, é seu porta-voz e *alter ego*.” (2001, p. 61).

Essa mudança de foco trazida por Lobato não passa despercebida aos olhos da censura estadonovista.

Monteiro Lobato é uma das vítimas, entre outras, da censura aos intelectuais deste período, ainda que seus problemas com a censura na República remontem à década de 1920, quando sua editora é fechada diante dos constantes enfrentamentos que dirige à pessoa e à política de Artur Bernardes, então presidente do Brasil. Durante o Estado Novo, ocorre a sua prisão e a queima de diversos livros de sua autoria sob a acusação de incitar as crianças ao comunismo.

Porém, prender um homem como Monteiro Lobato não é tarefa fácil, nem mesmo para um governo ditatorial como o de Getúlio. Segundo CAMARGOS e SACCHETTA, “A rebeldia de Lobato certamente afrontava o regime, mas não era simples prender um escritor nacionalmente conhecido e admirado. O governo então arquiteta planos para enquadrar aquela voz tão incômoda quanto persistente.” (2002, p. 221) . É necessária toda uma organização de espionagem e perseguição a cada ato, fala ou escrita de Lobato para que provas sejam reunidas e o levem à prisão. Por mais de duas vezes é preso e libertado em pouco tempo, porém, mesmo em liberdade, sua vida é seguida passo a passo, como demonstram os autores, “Após três meses de detenção, Getúlio Vargas concede o indulto, por meio do decreto de 17 de junho de 1941. Libertam-no como o prenderam da primeira vez, na



calada da noite, com os jornais proibidos de noticiar o caso. Mas a perseguição continuou”. (idem, p. 229)

A produção literária infantil de Lobato passa a ser alvo privilegiado da censura estadonovista. Livros de Lobato como “Peter Pan”, entre outros, são proibidos de circularem visto que na visão oficial, incitam as crianças a questionar os costumes e a forma do governo brasileiro agir, além de proporem saídas pouco nacionalistas para os problemas citados.

Maria Luiza Tucci CARNEIRO mostra como a obra de Lobato é vista nos meios oficiais:

Monteiro Lobato alimentava nos espíritos infantis, ‘injustificavelmente’, um sentimento errôneo quanto ao governo do país (...), Krue<sup>3</sup>l via um confronto premeditado na parte que se referia às diferenças de vida entre as crianças da Inglaterra e as do Brasil. Considerava o texto perigoso, pois este incutia às crianças brasileiras ‘a nossa inferioridade, desde o ambiente em que são colocadas até os mimos que se lhe dão.’

Na opinião de Krue<sup>3</sup>l, Lobato agiu ‘insidiosamente’ ao explicar o motivo daquela desigualdade. Como fez isso? Criticando o governo ao ministrar às crianças uma definição de como se arrecadavam os impostos no país e de como eram aplicados. (2002, p. 74)

As críticas a Lobato deixam bem clara a orientação nacionalista do período e sua vocação autoritária, por isso não causa espanto a decretação da “‘caça’ aos livros do homem do *Jeca-Tatu*, capazes de desvirtuar o programa de Educação, mostrando-se perigoso à nacionalidade brasileira.” ( CARNEIRO, 2002, p. 76)

A literatura infantil que apóia e reproduz os ideais estadonovistas é incentivada, enquanto aquela que oferece qualquer tipo de questionamento é proibida de ser publicada ou de chegar à escola.

O que percebo de interessante, porém, é que justamente esta literatura proibida é a que marca profundamente a memória de muitas crianças brasileiras desde então. As histórias do “Sítio do pica-pau amarelo”, desde o momento das primeiras publicações até quando passam a ser divulgadas pela televisão, na década de 1970, dão à literatura infantil brasileira seu reconhecimento enquanto arte e marco de fundação.

---

<sup>3</sup> Carneiro refere-se ao procurador da República dr. Clóvis Krue<sup>3</sup>l, ferrenho perseguidor das idéias e livros de Lobato.

Em relação à política educacional, o governo Vargas assume responsabilidades e passa a controlar mais de perto as escolas, limitando a participação da Igreja. FREITAG enumera uma série de decisões que demonstram a preocupação do seu governo com a educação.

É criado, pela primeira vez, em 1930, um Ministério de Saúde e Educação, ponto de partida, (...), para mudanças substanciais na educação...

Estabelece a nova constituição de 34 (Art. 150<sup>a</sup>) a necessidade da elaboração de um plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis. São regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art. 156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art. 150).

Implanta-se a gratuidade e **obrigatoriedade** do ensino primário. O ensino religioso torna-se facultativo.

Parte substancial dessa legislação do ensino é absorvida pela nova Constituição de 1937... é introduzido o ensino profissionalizante, previsto antes de mais nada para as classes “menos privilegiadas” (Art. 129).

Declaram-se obrigatórias as disciplinas de educação moral e política (Art.131). (1986, p. 50 e 51)

Estas medidas em relação à educação, mais às questões já colocadas a partir da ação do DIP e do Deops sobre a produção cultural e outras manifestações da sociedade civil, deixam claras as intenções do governo ditatorial de Getúlio de “modernizar” o Brasil a partir de seus valores. Segundo Renato ORTIZ,

Qualidades como “preguiça”, “indolência”, consideradas como inerentes à raça mestiça, são substituídas por uma ideologia do trabalho. Os cientistas políticos mostram, por exemplo, como esta ideologia se constituiu na pedra de toque do Estado Novo. O mesmo processo pode ser identificado na ação cultural do governo de Vargas, por exemplo na ação que se estabelece em direção à música popular. É justamente nesse período que a música de malandragem é combatida em nome de uma ideologia que propõe erigir o trabalho como valor fundamental da sociedade brasileira. O que se assiste neste momento é na verdade uma transformação cultural profunda, pois se busca adequar as mentalidades às novas exigências de um Brasil “moderno”. (1986, p. 42 – 43)

Neste período ditatorial, apesar das resistências de autores como Lobato e outros, a literatura infantil consentida e a escola desempenham o papel de consolidadores dos desejos e necessidades do Estado: a construção de uma nação

idealizada pelos interesses de quem está no poder, neste momento, Getúlio e seu projeto nacionalista. Regina ZILBERMAN e Marisa LAJOLO explicam que “o regime ofereceu aos escritores para crianças temas e posicionamentos que asseguraram suas incursões na rede escolar que, ampliada, retribuiu com um contingente maior de leitores”. (1993, p. 62)

A relação literatura infantil e escola estreita-se ainda mais neste período, desde que, claro, seus autores, autoras e os temas não entrem em choque com o projeto estadonovista, como o caso já citado de Monteiro Lobato que, apesar de ser o mais conhecido, não é o único a sofrer as conseqüências por seu posicionamento. Graciliano Ramos, em sua produção para crianças, ousa colocar pontos de vista diferentes dos oficiais, coerentes com sua postura e prática política bem como com sua literatura para adultos, levando-o à prisão.

Fora esses casos de “rebeldia”, a literatura infantil produzida neste período dirige-se ao uso pedagógico com fins moralizantes e patrióticos, deixando seu destino claro tanto diante das recomendações expressas nas folhas de rosto quanto nos temas abordados. Textos considerados adequados ao sistema invariavelmente viram “leitura obrigatória” nas escolas brasileiras.

Até este momento, a história da literatura infantil brasileira demonstra que ela está atrelada aos valores defendidos pelo Estado brasileiro, passando por raros exemplos de contestação, devidamente reprimidos. Esta literatura “nunca deixou de se integrar à sua época e representá-la à sua maneira. Posicionou-se perante seus projetos e beneficiou-se de alguns”. (ZILBERMAN e LAJOLO, 1993, p. 65).

Não só a literatura infantil acaba assumindo o papel de ser um elemento da produção cultural brasileira a “contribuir” para a construção de uma “identidade nacional” imposta pelos governantes e ligada aos interesses dominantes de manutenção das estruturas sociais, mas a literatura, de um modo geral, empenha-se nesta “missão”. Como mostra ORTIZ:

A obra de Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha se insere na tradição de pensamento do século XIX, que procura insistentemente definir o fundamento do ser nacional como base do Estado brasileiro. O objetivo desses intelectuais é claro, eles se propõem a compreender as crises e os problemas sociais e elaborar uma identidade que se adeque ao novo Estado nacional. Durante o período em que escreve Gilberto Freyre recoloca-se a questão do Estado. Nesse momento, que alguns historiadores chamaram de “redescoberta do Brasil”, todo movimento de compreensão da sociedade

brasileira se insere no contexto mais amplo da redefinição nacional. A revolução de 30, o Estado Novo, a transformação da infra-estrutura econômica colocam para os intelectuais da época o imperativo de se pensar a identidade de um Estado que se moderniza. (1986, p. 130)

No período do Estado Novo, porém, a literatura já não está sozinha enquanto meio de divulgação de valores oficiais, com ela concorrem os meios de comunicação de massa — os jornais, o rádio e o cinema — empenhados também na construção da identidade nacional. A cultura de massa agrada, de um modo geral, à burguesia, que vê nela a possibilidade de ter uma cultura diferenciada da popular. O cinema dos EUA e seus produtos invadem o cenário nacional, dando distinção a quem os conhece e consome.

Com o término da segunda guerra mundial o país vive uma mudança política: o fim do Estado Novo com seu projeto nacionalista e a abertura do espaço econômico e cultural brasileiro às influências dos EUA. A nova ordem econômica é crescer, dar espaço às multinacionais, construir o Brasil industrializado urbano, o que traz uma nova escala de valores a ser disseminada pela literatura e os meios de comunicação de massa. As discussões sobre “o que é ser brasileiro” se intensificam, bem como a busca pela definição da nação brasileira, agora dentro de um projeto desenvolvimentista.

Segundo os ideólogos do desenvolvimentismo, o atraso e a pobreza do país deviam-se, sobretudo à ainda forte participação do setor agro-exportador na economia brasileira e não à situação de dependência econômica e política a que estava submetida toda a economia. Em conseqüência — deduziam — bastava industrializar o país para resolver todos os seus grandes problemas. Em segundo lugar, em vez de reformas econômicas e políticas reclamadas por alguns setores da sociedade, asseguravam que os países “subdesenvolvidos” como o Brasil deveriam estreitar a sua integração ao sistema capitalista internacional, para “recuperar o tempo perdido”. Por fim, afirmavam, a industrialização deveria representar o “esforço comum de toda a Nação”. (ALENCAR, 1996, p. 370)

Dentro desta nova realidade, a literatura infantil brasileira e a escola, com suas fortes características baseadas na manutenção da ordem, continuam a insistir em um modelo “adequado” de criança em relação aos valores dominantes. Esses valores, porém, aparecem, agora, privilegiando o espaço urbano, o avanço

tecnológico, o progresso. O espaço rural não é deixado de lado, mas, segundo ZILBERMAN e LAJOLO, “passa a se confundir com lugar de lazer”. (1996, p.127)

Além do espaço urbano, a literatura infantil passa a construir histórias de heróis e mitos, como os bandeirantes e os índios (quando cristianizados), ou de crianças preocupadas com o futuro do país, mantendo a característica de defesa dos valores morais e cívicos, principalmente porque esta ainda é uma preocupação da escola neste período.

Especificamente em relação à escola, Bárbara FREITAG deixa clara essa situação ao relatar o longo e difícil processo de elaboração da nova lei de ensino, que começa a ser discutida em 1948, mas só é sancionada em 1961, quando suas bases já estão, mais uma vez, ultrapassadas pelo contexto econômico e social do momento:

A Constituição de 46 havia fixado num dos seus parágrafos (Art. 5 XV,d) a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas. (...) O texto definitivo da LDB só será sancionado em 1961, remontando a 1948 o primeiro projeto-de-lei... Esse projeto, expressão das preocupações populistas do novo governo, procura corresponder a certas ambições das classes subalternas. (1986, p. 56)

Por esta razão, o projeto é guardado e somente em 1957 é rediscutido sob novas bases, muito mais conservadoras, daí resultando a lei 4024, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), refletindo as contradições da burguesia nacional que ali tentam imprimir seus desejos para o país:

Essa lei, que procura estabelecer um compromisso entre os interesses de uma burguesia nacional e os interesses das frações de classe mais tradicionais, ligadas ao capital internacional, em verdade já está ultrapassada, quando entra em vigor. Em dezembro de 1961 já se delineiam claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno. (FREITAG, 1986, p. 56 – 59)

A literatura infantil, durante este período, permanece, de um modo geral, propondo textos que levem as crianças à acomodação e ao respeito às regras impostas. A inovação só acontece quando os autores e as autoras buscam uma aproximação com a cultura de massa, representando um sinal de progresso e desenvolvimento. Exemplos de contestação a essas imposições, como o de

Monteiro Lobato e Graciliano Ramos, encontram ao menos um seguidor neste momento, Jeronymo Monteiro. ZILBERMAN e LAJOLO fazem a ele diversas referências, como:

Jeronymo Monteiro é o único autor a desmontar o mito. Seus heróis são aventureiros inescrupulosos... (1993, p. 128)

Jerônimo Monteiro sugere a experiência do filme seriado, a produção barata, a história em quadrinhos — enfim, aquelas manifestações que a escola e os educadores rejeitavam, por serem incontrolláveis e expressarem um mundo fantástico e criativo, mas nada ufanista, nem comprometido com as tradições e gostos da elite. (p. 129)

Jeronymo Monteiro evita o padrão bem-comportado, a história emuladora de atitudes ideais, as crianças exemplares. (p.129)

Jeronymo Monteiro contradiz, mais uma vez, o estereótipo, ao criar um boneco que se humaniza porque deseja comandar os outros. (p.130)

Jeronymo Monteiro, ainda uma vez, contradiz a tendência com a criação de Corumi, jovem branco educado pelos índios. (p.131)

Jeronymo Monteiro, no entanto, é exceção, e não a regra da produção para crianças neste período. Se a literatura para adultos do período já começa a demonstrar sinais de questionamento da nova realidade estabelecida, buscando uma linguagem mais acessível à população urbana e representando, em seus temas, os problemas sociais brasileiros, a literatura infantil ainda vai demorar a fazer.

Esta demora em perceber as mudanças possíveis faz com que a literatura infantil deixe de aproveitar uma oportunidade de se reconstruir enquanto alternativa para a reflexão e questionamento dos valores da sociedade consumista que se instala no Brasil. Sua produção continua colocando temas que se situam à margem das necessidades reais do povo brasileiro, e com isso, acaba perpetuando preconceitos e justificando diferenças.

Uma literatura infantil com “uma função necessária, revolucionária na medida em que responde a necessidades específicas de conhecimento e da transformação do mundo” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 15), ainda está por florescer no Brasil a partir das sementes jogadas por Monteiro Lobato, Graciliano Ramos e Jeronymo Monteiro.

## A LITERATURA INFANTIL ENSAIA SUA REBELDIA

Para a pesquisa literária, é necessário o desafio de verificar como, nas formas literárias, encontramos lapsos, descontinuidades, contradições, subversões de convenções, rupturas com gêneros tradicionais, questionamentos a respeito da capacidade comunicativa e expressiva da literatura. Devemos redobrar a atenção sobre esses elementos quando interessam não como fim em si mesmos, como experimentos formais, mas quando associados a temas que, direta ou indiretamente, digam respeito ao impacto brutal da violência social. (GINZBURG, 1999, p. 135)

A década de 1960 chega trazendo emoções e transformações ao povo brasileiro e ao país: a inauguração de Brasília, a organização do teatro popular com Boal, a educação popular com Paulo Freire, o fortalecimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) com seus projetos como o Centro Popular de Cultura (CPC), a música popular brasileira (MPB) fazendo sucesso e a cabeça da juventude.

Daniel H. de MEDEIROS retrata o governo de João Goulart (1961-1964) como “um espetáculo de boas intenções, uma explosão de criatividade e de projetos para incluir a massa de despossuídos na órbita da cidadania; artistas, intelectuais, estudantes, jornalistas organizavam e executavam projetos sob a proteção do governo; o Teatro para o Povo; os sindicatos fortes e cheios de ambição. Havia um clima de engajamento jamais visto.” (1999, p. 53)

Todo esse “clima de engajamento”, porém, não evita que o Brasil viva uma nova ditadura, tirando exatamente João Goulart do poder. O golpe civil-militar de 1964, orquestrado por grupos conservadores nacionais com o apoio declarado dos Estados Unidos (EUA), vem impor uma nova realidade ao país. A partir deste momento, o Brasil passa a ser um país dentro dos moldes capitalistas internacionais, alinhado político e economicamente dos EUA.

A ordem é crescer industrialmente, dando impulso à economia, mesmo que para isso seja necessário impor uma política repressiva e autoritária. Para solidificar a imagem de um país em desenvolvimento, o governo imprime um novo e forte ritmo à produção de bens culturais.

Essa “produção dos bens culturais” se dá sob rígido controle governamental, através da tentativa de criação de um Sistema Nacional de Cultura. Segundo Renato ORTIZ:

O Estado procura, dessa forma, integrar as partes a partir de um centro de decisão. Dentro deste quadro a cultura pode e deve ser estimulada. Não estou sugerindo com isto que esse controle é absoluto. Existe evidentemente um hiato entre o pensamento autoritário e a realidade. O que gostaria de ressaltar é que esta ideologia não se volta exclusivamente para a repressão, mas possui um lado ativo que serve de base para uma série de atividades que serão desenvolvidas pelo Estado. (1986, p. 83)

De qualquer forma, esta produção cultural se dá num momento bastante crítico de supressão de liberdades e, apesar de Ortiz colocar que há uma distância entre o pensamento autoritário e a realidade e que o Estado promove uma série de atividades culturais, há que se pensar em que bases ela foi produzida. Segundo Octávio IANNI (1991, p.161-188), neste período a produção intelectual brasileira pode ser dividida em três categorias: a oficial (única válida para os governantes); a consentida ou tolerada; e a censurada ou proibida.

O autor explica que as três categorias sofrem distorções provocadas pela política cultural dos governos militares. Isso porque a repressão e a censura atingem o processo de criação intelectual inserido em qualquer uma delas. A produção consentida só é permitida enquanto aborda problemas irrelevantes; já a produção oficial tende a tornar-se acessível e fácil aos ouvidos e aos interesses dos governantes, não perdendo de vista a relação entre o que é proibido e censurado com o que é valorizado na perspectiva oficial. Essa perspectiva valoriza os interesses econômicos e políticos das classes dominantes e, dessa forma, a produção intelectual oficial leva os governantes a viverem dentro de uma falsa visão da ciência e da arte produzidas no Brasil. Aos intelectuais discordantes, ainda segundo Ianni, é imposto o artifício da cassação dos direitos, da aposentadoria forçada, das prisões e censuras.

Porém, esses “intelectuais discordantes” encontram meios de manter viva sua produção, usando subterfúgios como pseudônimos, produções clandestinas e até abertas, quando há espaços para isso, para divulgarem suas idéias e fazerem seus protestos. Segundo José Willington GERMANO, os professores universitários que sofrem algum tipo de punição, mas não saem do país, “acabaram por fundar centros de estudos fora da universidade, cujo exemplo mais significativo, entre nós, é o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) que, com base em



financiamentos externos, contribuiu decisivamente, nesse período, para o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil...” (2000, p. 111)

Esta forma de resistência explícita se encontra naquele “hiato entre o pensamento autoritário e a realidade”, do qual fala ORTIZ e que me leva a pensar na sociedade não apenas movida por disputas entre grupos antagônicos (classe, gênero, raça), mas também, nas relações de trocas e convivências estabelecidas entre esses grupos.

Estas relações de troca e convivência são vistas por BARBERO como

... mestiçagem e não como superação — continuidades nas discontinuidades, conciliações entre ritmos que se excluem — que estão se tornando pensáveis as formas e os sentidos que a vigência cultural das diferentes identidades vem adquirindo: o indígena no rural, o rural no urbano, o folclore no popular e o popular no massivo. Não como forma de esconder as contradições, mas sim para extraí-las dos esquemas de modo a podermos observá-los enquanto se fazem e se desfazem: brechas na situação e situações na brecha.” (1997, p. 259)

Em outras situações, como a dos compositores populares que têm suas produções censuradas, há a pressão popular para que cantem essas músicas nos shows, como relata Paulo César ARAÚJO, em seu livro “Eu não sou cachorro, não: música popular cafona e ditadura militar”:

É um dos casos clássicos de repressão da ditadura militar: a canção<sup>4</sup>, que ocupava um dos primeiros lugares da parada, foi silenciada de um dia para o outro. Foi proibida a sua execução pública em todos os meios de comunicação, serviços de alto-falantes e casas de espetáculo. Entretanto, como era comum acontecer na época, durante os shows o público solicitava aos artistas canções que estavam proibidas. Nas apresentações de Chico Buarque, por exemplo, a platéia universitária pedia para ele cantar *Cálice* ou *Apesar de você*; e Chico Buarque cantava. Nos shows de Odair José pelos subúrbios e cidades do interior, a massa exigia que ele cantasse *Pare de tomar a pílula*; e Odair José também cantava. (2002, p. 64)

Esta postura do público e dos compositores, ainda segundo o autor, cria espaços para o exercício da resistência ao regime: “Este desrespeito às leis do país dos generais efetuado por Odair José, por Chico Buarque e por outros compositores,

<sup>4</sup> O autor refere-se à música “Pare de tomar a pílula”, de Odair José, proibida de ser executada em todo o território nacional em 1973.

constitui mais um dos capítulos da resistência do músico popular às arbitrariedades do período da ditadura militar no Brasil.” (idem, p. 65)

Essa prática governamental em relação à produção cultural brasileira atinge também a literatura infantil, estabelecendo como que uma encruzilhada para ela: ou continua a ser uma representante dos valores e objetivos do sistema como até então historicamente vinha acontecendo, salvo as exceções já citadas anteriormente, ou segue o rumo das demais produções artísticas que se firmam enquanto criações independentes, muitas vezes contestadoras do sistema e insistentes na resistência a ele. Regina ZILBERMAN registra com clareza esse conflito:

Se esta quer ser literatura, precisa se integrar ao projeto desafiador próprio a todo fenômeno artístico. Nesta medida, deverá ser interrogadora das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante a realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura enquanto habilidade humana. Caso contrário, transformar-se-á em objeto pedagógico, transmitindo a seu receptor convenções constituídas, em vez de estimular a um conhecimento da circunstância humana que adotou tais padrões. (1987, p.70)

A escolha do caminho a ser percorrido pelos autores e autoras da literatura infantil vai se dando aos poucos. O surgimento de, pelos menos, dois espaços importantes serve como uma espécie de guia para as definições que serão tomadas: a “Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil” (FNLIJ), em 1968, e a circulação da revista “Recreio”, editada pela Abril, em 1969.

Em relação à fundação, à importância e à atuação da FNLIJ para a virada da literatura infantil no Brasil, PERROTTI esclarece que ela “não só procurou canalizar, desde então, diferentes esforços nacionais na área, tornando-se um centro aglutinador e diretor de iniciativas, como transformou-se ela própria em alimentadora de inúmeros trabalhos, visando a seu objetivo inicial: promover o livro, a leitura e a literatura infanto-juvenis.” (1990, p. 25)

Ana Maria MACHADO, em “Texturas”, conta sobre o surgimento da revista “Recreio” e sua importância para a divulgação de novos autores e autoras de um tipo de literatura infantil nascente no Brasil:

Um dia, em 1969, me telefonaram de São Paulo. Uma nova revista a ser criada pela Abril pretendia se dirigir a crianças e procurava autores que nunca

tivessem escrito para elas mas que fossem bons de conversa e soubessem escrever. Tinham feito uma certa sondagem buscando professores em diferentes faculdades e meu nome surgira na de letras. Como o de Joel Rufino dos Santos, entre os historiadores. Ou o de Ruth Rocha entre os sociólogos. Lá fomos nós, publicamos um monte de histórias na revista *Recreio*, fizemos sucesso. (2001, p. 190)

Além da FNLIJ e da revista *Recreio*, ocorre na década de 1970 uma ampliação da produção da literatura infantil dentro do contexto de consolidação de uma cultura de massa no Brasil:

É na década de 70, porém, que a literatura infantil brasileira dá novo salto e começa a configurar-se realmente como indústria. As condições sociais que permitiram isso parecem claras: apesar das cicatrizes dolorosas e profundas que o “milagre econômico” deixou na sociedade brasileira, ele parece ter criado hábitos de consumo cultural: a ampliação da escolaridade obrigatória, a multiplicação (embora improvisada) de escolas, as campanhas de alfabetização, o sucesso europeu da literatura de nossos vizinhos latino-americanos, se não enraizaram no brasileiro o hábito da leitura, patrocinaram um clima propício para a modernização de nossa indústria (cultural?) editorial. (LAJOLO, 1983, p.98)

As mudanças possíveis, propostas pela FNLIJ e a Revista *Recreio*, não atingem a totalidade da literatura infantil produzida no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Muitos dos livros publicados continuam a mostrar o mundo conservador e adulto como se fosse o destino inquestionável para crianças obedientes ou ainda a defender os velhos valores cívicos, vinculando a literatura infantil, mais uma vez, aos conteúdos e valores defendidos por uma escola pouco contestadora que permanece ligada ao regime. Fanny ABRAMOVICH em um texto intitulado “O mundo que as crianças lêem nos livros”, publicado pela primeira vez em 1978, no “Jornal da Tarde”, demonstra que há

...muitas publicações que poderiam ser encaixadas na diretriz “O mundo gira e a Lusitana roda”; livros que falam de uma vida estática, de valores eternamente os mesmos, de apologias da “criança em seu lugar!”, isto é, passiva, obediente, desvitalizada, sem inquietudes. Séries inteiras onde toda a atitude de curiosidade é invariavelmente punida... Informações sobre um mundo fechado, impermeável, acomodado, onde não cabe a dúvida ou as andanças... Linhas onde a solução dos problemas se dá por milagres extra-humanos e nunca pela postura da criança... (1983, p. 16)

Simultaneamente a essas histórias, que pregam valores e posturas recorrentes na literatura infantil brasileira, outras publicações surgem, como que herdeiras de uma rebeldia já anunciada e provada por Lobato, por Graciliano Ramos ou por Jeronymo Monteiro. São publicações que ousam “transgredir a ordem” e, este momento, a década de 1970, vê nascer uma nova forma de produção da literatura infantil brasileira, cujos autores e autoras passam a mostrar uma maior preocupação com o mundo real, com os problemas pessoais e sociais enfrentados pela criança. Regina ZILBERMAN deixa claro que, a partir da segunda metade da década de 70, acontece uma ruptura em termos da produção literária para crianças no Brasil:

Mesmo que se considere que não cabe insistir numa oposição entre realismo e fantasia, devido à sua falta de fundamento teórico, é necessário assinalar quais as metas de uma literatura voltada ao verismo na representação. Sua eclosão, que se deu sobretudo na segunda metade da década de 70, coincidiu com uma rápida mas decisiva ascensão de uma ampla inclinação neo-realista na literatura brasileira. Esta procurou ocupar certos espaços que estavam sendo negligenciados na produção literária anterior: a narrativa de participação política e a representação das camadas populares. Se esta temática já havia gerado o romance de 30, na literatura infantil constituiu-se numa lamentável lacuna: a tradição literária para crianças evitava o “lado pobre” da sociedade, seja em termos sociais (ausência de temas relacionados ao sexo, às diferenças raciais ou conflitos de classe) ou existenciais, como a falta de dinheiro, dos pais, a morte, os tóxicos. (1987, p.79)

Fanny ABRAMOVICH, em texto já citado<sup>5</sup>, mostra a preocupação explícita de algumas editoras em publicar esta nova literatura infantil

... que se propõe a discutir com a criança, de maneira cuidadosa, poética, carinhosa as coisas deste mundo no qual a criança vive: a separação dos pais, a poluição dos rios e o fim de tudo o que é puro, a morte da mãe, as relações humanas (e, portanto, frágeis, conflituadas, inseguras) das pessoas. Discutir com a criança as perplexidades, os medos, as dúvidas dos adultos, e também as das próprias crianças. Discutir a vida! (1983, p. 16)

Para os novos autores e as novas autoras do período, a maioria saída das páginas da revista “Recreio”, que optam em trazer estes temas para a literatura infantil, o espaço aberto pela nova política cultural do regime permite a produção de

---

<sup>5</sup> “O mundo que as crianças lêem nos livros”, de 1978.

uma literatura infantil cujo conteúdo tem algumas intenções claras: levar as crianças a perceberem o mundo onde vivem, seus problemas pessoais e sociais e propor intervenções no processo histórico.

Neste momento, encontro-me diante de um enigma: dentro deste momento histórico brasileiro, orquestrado pelo regime civil-militar, regado por atos autoritários, arbitrários e pouco tolerantes com o pensar diferente do estabelecido como ideal, como essa literatura infantil, nascente e “decisiva”, é permitida? Por que não sofre censura como os demais produtos culturais contestadores do sistema? Em que se fundamentam seus autores e autoras?

A crença de que um país só progrediria e atingiria uma equivalência com os países capitalistas desenvolvidos se seu povo estivesse devidamente letrado e educado poderia explicar, em parte, esta permissão. Outra possível explicação que encontro é que essa produção chega num momento de explosão e consolidação de uma cultura de massa no país e que, em meio a tantos novos produtos culturais, acaba passando despercebida aos olhos da censura, até por não apresentar um histórico de rebeldia diante da ordem estabelecida.

Ana Maria MACHADO, com certa ironia, levanta outras explicações para essa permissão:

..., por incrível que pareça, os militares não deram a menor importância aos livros para criança. Por não costumarem ler para seus filhos, quem sabe? Ou por não quererem perder tempo com esses assuntos que talvez considerassem femininos, ou por não entenderem o que estava dizendo aquela linguagem poética e simbólica. E acabou ocorrendo algo inesperado: foi justamente a partir do AI-5<sup>6</sup> que houve o chamado boom da literatura infantil brasileira... (2001, p. 81)

De qualquer forma, seja qual for a explicação, em minha pesquisa não encontro nenhum livro infantil censurado neste período, como havia ocorrido com Lobato e Graciliano no período da ditadura Vargas. E sobre o conteúdo desta literatura infantil nascente e desafiadora das regras impostas, Ana Maria MACHADO esclarece que os autores e as autoras escrevem sobre tudo o que desejam:

---

<sup>6</sup> A autora fala sobre o Ato Institucional número 5, decretado em 13 de dezembro de 1968 pelo governo militar, consolidando o Estado ditatorial implantado em 1964. A partir do AI-5, o governo fechou o Congresso, cassou mandatos, suspendeu direitos políticos, efetuou prisões, cessou garantias constitucionais, outorgando a partir daí — e por 10 longos anos —, poderes quase totais e absolutos ao regime. (ARAÚJO, 2002, P.42)

E não se pode negar que nós escrevíamos sobre tudo. Não nos autocensurávamos nem evitávamos tema algum. Falamos do autoritarismo, da luta armada, de prisões e maus-tratos, da censura, do exílio, da discriminação, das migrações urbanas, dos meninos de rua, das desigualdades, das injustiças, até mesmo da mais-valia. Não que fizéssemos obras panfletárias, mas falávamos do que nos mobilizava de modo profundo. Ou, segundo a fórmula de Camus, não púnhamos nossa arte a serviço da ideologia, mas como cidadãos estávamos tão mobilizados nas questões de nosso tempo que tudo isso, inevitavelmente, aparecia no que escrevíamos. (2001, p. 81)

É importante perceber como esses autores e autoras deixam-se sensibilizar pelos problemas brasileiros do período e como conseguem traduzi-los em suas obras para o universo da criança.

Para além dessa vivência, Laura SANDRONI observa que esses autores e autoras provenientes da década de 1970 levam para as suas produções “as profundas transformações ocorridas na área do conhecimento científico no século XX sobre o conceito e a visão do homem”. (2001, p. 62) E a autora cita algumas dessas transformações sobre o conceito e visão do homem que influenciaram a produção da literatura infantil brasileira neste período, como a teoria da relatividade, a conquista do espaço, a teoria psicanalítica, o marxismo e a evolução dos costumes:

A primeira dessas grandes transformações derivou da teoria de Einstein, sobre a relatividade, que revolucionou todas as noções filosóficas e físicas sobre espaço e tempo. A partir da idéia de relatividade, o conceito de narrativa — o que aconteceu?, a quem aconteceu?, por que aconteceu? — incorpora alguns elementos novos: onde aconteceu? Quando? E, principalmente, visto por quem? Está aberto aí o campo para os diferentes pontos de vista expressos numa narrativa, uma das características da moderna literatura.

Outra grande transformação decorrente já da teoria de Einstein é a aventura espacial. As viagens a lua e demais incursões do homem fora da órbita terrestre evidentemente influenciaram a compreensão do homem de si mesmo e das possibilidades futuras de vida extraterrena. Ninguém pode escrever histórias hoje sem levar em conta que o homem não está mais preso aos limites da Terra.

Essa noção de limites do homem, e agora abordando seus limites internos, foi modificada, também neste século, por outro grande homem, Sigmund Freud. A teoria psicanalítica possibilita-nos a exploração consciente

do nosso espaço interior e muitos autores se aventuram nessa viagem em profundidade. Permite-nos ainda a compreensão dos contos tradicionais e dos mitos folclóricos. O marxismo, com sua visão econômica da história e a ênfase na luta de classes, na justiça social, influencia decisivamente o pensamento neste século, e, portanto, também a literatura.

Outra grande modificação das últimas décadas diz respeito à evolução dos costumes, especialmente dos padrões sexuais. (2001, p. 63 e 63)

Mas, como estes temas aparecem na literatura infantil? Em quais textos e contextos?

Sem ter a menor pretensão de esgotar os exemplos em busca dessas respostas, cito algumas produções que marcam esta reviravolta da literatura infantil brasileira e apresentam às crianças esses novos temas.

Assuntos bastante polêmicos na época como a centralização e o abuso do poder são assim colocados em “O reizinho mandão”, de Ruth ROCHA, cuja primeira edição é de 1978:

Precisa de ver que reizinho chato que ele ficou!  
Mandão, teimoso, implicante, xereta!  
Ele era tão xereta, tão mandão,  
que ele queria mandar  
em tudo o que acontecia no reino.  
Quando eu digo tudo, era tudo mesmo!  
A diversão do reizinho era fazer leis  
e mais leis. E as leis que ele fazia  
eram as mais absurdas do mundo.  
Olhem só esta lei:  
“Fica terminantemente proibido cortar a unha  
do dedão do pé direito em noite de lua cheia!”  
Agora, por que é que o reizinho queria mandar  
no dedão das pessoas,  
isso ninguém, jamais, vai saber.  
Outra lei que ele fez:  
“É proibido dormir de gorro  
na primeira quarta-feira do mês.”  
Agora, por que é que ele inventou essas tolices,  
isso ninguém sabia.  
Eu tenho a impressão que era mesmo  
mania de mandar em tudo.

A perseguição àqueles que demonstram posições diferentes ao do Reizinho é intensa. Então, sofrem intelectuais, políticos e as pessoas do povo que, com o passar do tempo, temendo as atitudes autoritárias do Reizinho, preferem ficar calados...

— Cala a boca! Eu é que sou o rei.  
 Eu é que mando!  
 Podia ser ministro, embaixador, professor.  
 E tantas vezes ele mandava,  
 que o papagaio dele acabou aprendendo  
 a dizer “Cala a boca” também.  
 As pessoas, então, foram ficando  
 cada vez mais quietas,  
 cada vez mais caladas.  
 É que todo mundo tinha medo  
 de levar pito do rei.  
 E de tanto ficarem caladas  
 as pessoas foram esquecendo  
 como é que se falava. (p. 06-10)

Outro tema tabu, a organização popular para reivindicar melhorias e direitos, aparece disfarçado em “História meio ao contrário”, de Ana Maria MACHADO, com a primeira edição de 1979. As referências que o texto faz ao povo brasileiro como “Gigante adormecido”, ou às greves como uma forma de organização popular, foram feitas em uma linguagem metafórica, cheia de fantasia:

(a pastora) Chegou logo contando as novidades do Príncipe. Quando acabou, o Camponês disse:

— É, agora vamos mesmo ter que fazer alguma coisa para defender o Dragão. Afinal, ele é amigo da gente...

— Isso mesmo! — apoiou o Ferreiro. — Se ele não carregasse o sol todo dia, garanto que nós íamos ter que trabalhar sem parar, sem poder ir dormir, sem descansar.

— E se ele não esfriasse os montes e não trouxesse a neblina para o vale, os carneirinhos não iam precisar se esquentar e não iam ter tanta lã — lembrou a Pastora.

— E se ele não ninasse as plantas e o dia ficasse fazendo sol o tempo todo, as colheitas acabariam secas e queimadas, ninguém ia ter o que comer — concordou o Camponês.

— E o linho e o algodão não cresceriam. Sem eles e sem a lã, como eu ia tecer os panos para nos vestirmos? — perguntou a Tecelã.



— Num ponto, todos estavam de acordo. Era preciso ajudar o Dragão Negro antes que o Príncipe Valente e Encantador acabasse com ele. Mas como?

— A gente só sabe mesmo é trabalhar. Nenhum de nós entende dessas coisas de luta e aventuras...

Mas a Pastora, que às vezes ia com seus rebanhos para mais longe da aldeia e conhecia bem as terras em volta, teve uma idéia:

— Lá nos montes mora um Gigante. Ele bem que podia nos ajudar.

— Isso mesmo!

— Bem lembrado!

Mas também foi bem lembrado o que o Carpinteiro disse:

— É... A idéia é boa... Mas alguém já viu o Gigante acordado? Ele passa o tempo todo deitado, esse Gigante adormecido.

— É mesmo... Deitado eternamente...

A Pastora, porém, não desistia. Era uma moça muito decidida e não gostava de largar pelo meio as coisas que queria fazer. Nem desistia de uma boa idéia só porque a situação estava meio preta.

— É, mas talvez ele nem precise se levantar. A gente podia pelo menos ir até lá conversar com ele e ouvir uns conselhos. Pode ser que ele se anime. E pode ser que ele tenha algum plano. Afinal de contas, ele já estava aqui muito antes de nós todos, muito antes da aldeia existir ou do real castelo ser construído. Ele já viu tanta coisa, deve saber o que fazer...

A Tecelã, que era muito caseira, hesitou um pouco:

— Mas quem vai ficar fazendo nosso trabalho?

O Ferreiro resolveu a questão:

— Hoje nosso trabalho é outro. Tão importante como o trabalho de todo dia. Não faz mal parar de trabalhar aqui uma tarde porque é para ajudar toda a vida da gente.

E o Camponês ainda disse mais:

— Você pensa, sua boba, que é fácil acordar um Gigante? Se não formos todos juntos e não gritarmos bem forte e bem alto, não adianta nada.

Por isso foram. Naquele tarde, a aldeia ficou deserta. Todo mundo saiu das oficinas e das plantações. Foram todos para os montes. E foi até divertido, um passeio bonito pelos risonhos lindos campos cheios de flores e pelos bosques cheios de vida. Todo mundo conversando e cantando. (p.25 – 27)

A indignação de uma criança diante de atos autoritários e de injustiças, sejam elas pessoais, étnicas, de gênero ou sociais, é uma constante na literatura infantil deste período mostrando que as crianças poderiam deixar de aceitar essa situação e ter uma ação diante dela.

Um dos textos que traz esta questão é “Raul da ferrugem azul”, de Ana Maria MACHADO, editado pela primeira vez em 1979:

Na esquina, perto de casa, a turma batia papo. Raul deu uma paradinha. Bem a tempo de ouvir Alexandre contando o fim de uma história de tentativa de assalto, correria, perseguição, um bando de pivetes...

— Ainda bem que consegui entrar no clube, passei pelo porteiro assobiando como quem não quer nada, disfarcei... E fiquei vendo pela grade, lá do lado de fora, os neguinhos todos parados, olhando. Até que cansaram de esperar, foram embora. E eu liguei pro meu velho me dar uma carona da volta do trabalho. Vê lá se eu ia arriscar sair dali sozinho quase na hora do jantar...

Márcio deu palpite:

— Ainda mais de noite... Preto no escuro a gente só vê quando chega pertinho...

Zeca também começava a contar sua estória:

— Outro dia eu estava indo para casa da minha avó e quando saltei do ônibus vi um crioulinho mal encarado, parado na esquina... Fiquei logo de olho nele...

Raul nem conseguia prestar atenção na estória. Na cabeça dele dançavam uns pedaços da conversa: *Os neguinhos todos parados... preto no escuro... um crioulinho mal-encarado...* Por que ninguém falava em *branco no claro*? Será que um dia ele ia ficar tão azul que as pessoas iam ver e falar num *azulzinho mal encarado*? Será que o menino contava aos amigos o encontro com o Zeca e dizia que desceu do ônibus *um branquinho de cara invocada*?

Mas essas eram coisas que Raul só pensava e não tinha coragem de falar. Vontade, bem que tinha. E raiva. Se tinha coisa que fazia ele ficar furioso, essa era uma delas. Isso de achar que a cor das pessoas faz alguém ser melhor ou pior do que os outros. Isso de racismo de qualquer tipo. Mas com toda a raiva, não falou nada. Medo de que rissem dele. Hábito de não falar das coisas que iam dentro da cabeça.

Mas a raiva era forte. Para não acabar abrindo a boca e falando de qualquer jeito, engoliu o que ia dizer, fechou as palavras na garganta. E foi para casa sem nem ao menos se despedir de ninguém.

Na portaria do edifício tinha um espelho. Sempre que passava, Raul se olhava — disfarçado se tivesse alguém por perto, com calma se tudo tivesse deserto. Dessa vez, com pressa, se olhou meio de lado. E parou, num susto, todo espantado. Subindo o pescoço, cobrindo a garganta, azulando aboca, a ferrugem era tanta...

— Essa não! Agora vem para a cara! Assim também já é demais!

Furioso, desta vez Raul achou que tinha passado dos limites.

Já vinha com raiva daquele papo da turma, com a dor de sua covardia engolida, e ainda ia ter que aturar essas desgraçadas dessas manchinhas? Até dentro da boca, na língua, na garganta? Coisa nenhuma! Desta vez, ia dar um jeito nelas. Nem que tivesse que esfregar até arrancar a pele. Nem que tivesse que falar mesmo com alguém. Nem que tivesse que ficar a noite inteira pensando até descobrir o que fazer. (p. 20 e 21)

Em a “Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga NUNES, primeira edição de 1976, os preconceitos de gênero e de geração são colocados também a partir do ponto de vista de uma criança que não apenas sofre com eles, mas que também faz as suas reflexões e toma atitudes. Este trecho mostra a conversa entre um irmão já adulto e a irmã, ainda criança:

— E por que é que você inventou um amigo em vez de uma amiga?

— Porque eu acho muito melhor ser homem do que mulher.

Ele me olhou bem sério. De repente riu:

— No duro?

— É sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode.

Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeira, ele é sempre um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo o mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que tem que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que — puxa vida! — vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento — então eu não vejo? — a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina.

Meu irmão nem ligou. Mas também por que é que ele ia ligar? eu tava dizendo que ser homem é bom...

O que eu vi é que a gente não tinha mais papo. Nem respondi. E assim que ele saiu escrevi correndo um bilhete:

Não adianta, André: gente grande não entende a

gente. E então é melhor eu nem te escrever mais. (p. 16 e 17)

Ruth ROCHA, em “Procurando firme”, cuja primeira edição é de 1979, também revela a contestação infantil, em uma personagem menina, diante de uma sociedade moralizante, que define os papéis femininos e masculinos:

“Mas o príncipe, desde pequeno, estava sendo treinado para sair um dia do castelo e correr mundo, como todo príncipe que se preza faz.

“Ele tinha professor de tudo: professor de esgrima, que ensinava o príncipe a usar a espada; professor de berro...”

“Tinha aula de berro. Tinha aula de corrida, que era pra atravessar bem depressa o pátio e chegar logo no muro... Tinha aula de alpinismo, que é a arte de subir nas montanhas e que ele praticava nas paredes do castelo; tinha aula de tudo quanto é língua, que era para quando ele saísse do castelo e fosse correr mundo pudesse falar com as pessoas e entender o que elas

diziam... Tinha aula de andar a cavalo, de dar pontapés... Tinha aula de natação, que era para atravessar o fosso quando chegasse a hora, tinha aula do uso do cotovelo...”

— Pois o príncipe tinha aula. Ensinavam pra ele a esticar o braço dobrado, com o cotovelo bem espetado e cutucar quem ficasse na frente.

“E tinha aula de cuspir no olho... E ele até esfregava o joelho no chão, que é para o joelho ficar bem grosso e não machucar muito quando ele caísse. E ele aprendia a não chorar toda hora, que às vezes chorar é bom, mas chorar demais pode ser uma bruta perda de tempo. E quem tem que fugir de dragão, espetar dragão, enganar dragão, não tem tempo para ficar choramingando pelos cantos.

“Enquanto isso a princesinha, irmã do príncipe, que era linda como os amores e tinha os olhos mais azuis que o azul do céu, e tinha cabelos tão dourados quanto as espigas do campo e que tinha uma pele tão branca como as nuvens nos dias de inverno...”

— A princesa se ocupava de ocupações principescas, quer dizer, a princesa tomava aulas de canto, de bordado, de tricô, de pintura em cerâmica. A princesa fazia cursinhos de iniciação à poesia de Castro Alves, estudava um pouquinho de piano, fazia flores de marzipã...

“E ela aprendia a enfeitar bolos, a fazer crochê com fios de cabelo...”

— É, saber fazer coisas que não servem pra nada, que é pra todos saberem que a pessoa é rica... Só faz coisas pra se distrair... Se uma pessoa estuda datilografia, por exemplo, tá na cara que ela vai trabalhar em alguma coisa... Ou se ela entra num curso de medicina... Agora, se ela estuda frivolité, por exemplo, tá na cara que ela só tá se distraindo, deixando o tempo passar...

— Bom, as pessoas em geral eu não sei. Agora, a princesa da nossa história estava deixando o tempo passar que é pra esperar um príncipe encantado que vinha derrotar o dragão e casar com ela. (sem numeração de páginas)

E Ruth ROCHA continua, na mesma história, a enfocar a questão de gênero, mostrando a mudança na postura feminina em busca de oportunidades e espaços na sociedade machista. Foi interessante perceber que, para esta conquista se efetivar, a princesa passou a receber a mesma educação de seu irmão, apesar dos protestos da mãe e do pai, sem deixar de usar coisas tidas como femininas, ou seja, os passos de balé e a possibilidade de encontrar um príncipe para se casar...

“— Pois é, estou aprendendo tudo o que é preciso para poder sair deste castelo e correr mundo como meu irmão.

“— É isso mesmo, correr mundo! Eu estou muito cansada de ficar neste castelo esperando que um príncipe qualquer venha me salvar. Eu acho muito mais divertido sair correndo mundo como os príncipes fazem. E se eu

tiver que casar com alguém, eu encontro por aí, que o mundo é bem grande e deve estar cheio de príncipes para eu escolher.

“— Mas minha filha — gaguejou a rainha — onde é que já se viu? E os dragões? E as mulas-sem-cabeça?

“— Pois é por causa dos perigos e dos dragões e das mulas-sem-cabeça que eu estou tomando aulas, que é pra me defender! Eu estou ótima nas cabeçadas e nos rabos-de-arraia. Só está faltando eu treinar um pouquinho pulos com vara e uns gritos de comando.

“Até que um dia...

“Chegou o dia da princesa sair para correr mundo.

“Ela não quis levar muita bagagem, para não ficar pesada. Saiu de madrugada, bem cedinho. Passou pela porta da frente e lá se foi a princesa, correndo, passando rasteira, jogando pedras. Quando chegou perto do dragão, deu três pulos, que ela tinha aprendido no balé, chegou perto do muro, deu um salto com vara, passou por cima da muralha, empurrou para a margem do fosso uma canoa que estava perto, remou com força e foi sair do outro lado. Pulou na margem, acenou para as pessoas que estavam olhando do castelo e se foi pelo mundo, procurando não sei o quê, mas procurando firme!” (sem numeração de página)

Sylvia ORTHOF, em “Maria vai com as outras”, de 1982, propõe a rebeldia, mostrando que é possível, sim, construir uma história diferente, mesmo quando todas as determinações sociais apontam para um único caminho:

Maria ia sempre com as outras.

Até que as ovelhas resolveram pular  
do alto do Corcovado pra dentro da lagoa.

Todas as ovelhas pularam.

Pulava uma ovelha,  
não caía na lagoa, caía na pedra,  
quebrava o pé e chorava: mé!

Pulava outra ovelha,  
não caía na lagoa, caía na pedra,  
quebrava o pé, chorava: mé!

E assim quarenta e duas ovelhas pularam,  
quebraram o pé, chorando: mé! mé! mé!

Chegou a vez de Maria pular.

Ela deu uma requebrada,  
entrou num restaurante e comeu uma feijoada.

Agora, mé, Maria vai para onde caminha o seu pé! (p.14 – 32)

Estes exemplos buscam demonstrar a postura de contestação assumida por estas autoras diante dos costumes conservadores da sociedade brasileira e das

regras impostas pela ditadura civil-militar. Porém, essa postura de contestação não se dá apenas através dos conteúdos das histórias, quase sempre focados no mundo urbano. Outras mudanças em relação a um maior refinamento da estrutura do texto e da linguagem trazem uma nova característica para esta literatura, legitimando o tom de oralidade dos textos, o uso das metáforas e das narrativas interrompidas.

Marta Moraes COSTA, ao estudar o texto “Procurando firme” de Ruth Rocha, deixa clara essa investida em uma nova forma de estruturar o texto para crianças:

Quem não conhece o texto pode supor, por este começo<sup>7</sup>, que venceu a história tradicional. Engana-se, porém. A voz do diabo que recusa o conto tradicional reaparece com frequência questionando, corrigindo, alertando, quebrando intencionalmente qualquer envolvimento emocional com o narrado. Estas interrupções visam romper a mecânica de uma narração fluente e possibilitam desvendar, não apenas os mecanismos da construção do texto e do estilo, mas também a exposição das idéias, criando um diálogo de vozes entre o leitor representado como personagem e o narrador. (1995, p. 33)

Este texto de Ruth ROCHA é exemplar nesta nova forma de escrever para crianças, mas não é o único. Em “Era uma vez um tirano”, de 1982, Ana Maria MACHADO também “conversa” com o leitor e quebra intencionalmente a narrativa, desde o início da história:

Uns dizem que esta história aconteceu há muitos e muitos anos, num país muito longe daqui. Outros garantem que não, que aconteceu há poucos e poucos dias, bem pertinho. Tem também quem jure que está acontecendo ainda, em algum lugar. E há até quem ache que ainda vai acontecer. É que quando a História tem documento, papel escrito na época, coisas que deixam pista, dá para a gente ter mais ou menos certeza de como tudo se passou. É só ler os jornais daquele tempo, ou as cartas das pessoas, ou as ordens do rei, ou os tratados. Mas numa história como a nossa... não sei não... fica muito difícil saber. Porque ninguém escreveu nada. A história só passou da boca de um para o ouvido do outro, daí ficou na memória, daí subiu pela boca para outra cabeça. E às vezes quem conta também aumenta um pouquinho. Se um dia vocês ouvirem este caso de outro jeito, já podem ir sabendo que a culpa não é minha... (p. 05)

---

<sup>7</sup> O começo da história: — Esta é uma história de um príncipe e de uma princesa. — Outra história de príncipe e princesa? Puxa vida! Não há quem agüente mais essas histórias! Dá um tempo! — Espera um pouco, ô! Você não sabe ainda como a história é. — Ah, isso eu sei! Aposto que tem castelo! — Ah, tem, castelo tem. — E tem rei e rainha. — Ah, rei e rainha também tem. — Vai me dizer que não tem dragão! — Bom, pra falar a verdade tem dragão! — Puxa vida! E você ainda vem dizer que não é daquelas histórias chatíssimas, que a princesa fica a vida inteira esperando o príncipe encantado?

Especificamente em relação à quebra da narrativa, outro texto de Ruth ROCHA, “O rei que não sabia de nada”, de 1980, propõe uma desacomodação do leitor e da leitora, que tem que estar sempre se esforçando para recuperar o enredo e compreender a história:

Neste lugar tinha um rei, muito diferente dos reis que andam por aqui. Este rei tinha uns ministros, muito fingidos, que viviam fingindo que trabalhavam, mas que não faziam nada de nada. Tudo muito diferente daqui. Aí apareceram uns cientistas que tinham inventado uma máquina. Precisa de ver que máquina! A máquina fazia de tudo! Pelo menos os cientistas garantiam que a máquina era capaz de fazer de tudo! Diz que ela controlava as plantações, controlava as fábricas, controlava as estradas, os automóveis, os elevadores dos prédios, diz que fazia até pão! Controlava as aulas nas escolas, as estações de TV, os filmes dos cinemas...

Aí os ministros acharam ótimo descobrir essa máquina. E levaram para o rei, e fizeram o maior cartaz da descoberta. (p. 11 e 12)

Acredito que todas essas transformações na literatura infantil — os conteúdos ideologicamente definidos, a renovação da linguagem e a nova imagem da criança como alguém que sofre, se inquieta, critica e participa da sociedade — produzidas durante a ditadura civil-militar, poderiam ter sido alvo da censura, mas, como já coloquei anteriormente, não encontro nenhum registro sobre isto.

Porém, se estas produções não são censuradas pelo regime, há críticas feitas a elas por estudiosos do período. Do ponto de vista de Edmir PERROTTI (1986, p. 117 –118), esta literatura acaba produzindo uma espécie de “utilitarismo às avessas”, ou seja, ela pode não estar a serviço do sistema e da tradicional linha moralizante, mas presta-se, de forma utilitária, à construção de uma postura crítica e desafiadora. Assim, a expressão “literatura” perde sua força, já que imbuída de uma missão “redentora” da humanidade e deve ser encarada, novamente, apenas como instrumento pedagógico.

Porém, é possível pensar a literatura produzida neste período como um veículo de prazer e reflexão para seus leitores e leitoras. É uma literatura que encanta as crianças pela fantasia, que mexe com suas opiniões e postura pelas idéias trazidas.

É uma literatura feita para inquietar e se a escola se aproxima dela é porque descobre ou reencontra essa possibilidade para si própria. Então, usá-la como instrumento pedagógico é mostrar-se mais democrática por se propor a discutir a realidade e agir em busca de sua transformação. Dessa forma, não me parece que a escola faça dela um “utilitarismo às avessas”, mas, sim, a escola faz dela sua companheira na busca da realização de seus desejos de questionamento e de mudança da sociedade.

Além disso, os próprios autores e as próprias autoras colocam-se como produtores e produtoras de uma arte enquanto resistência ao sistema, para ser lida pelas crianças, e a escola é o meio pelo qual esta literatura pode chegar a elas.

Ruth Rocha é uma das autoras, entre outras e outros, que burla a ação da censura do regime civil-militar com suas produções. Suas idéias de contestação ao regime, assumidas publicamente, nunca deixam de fazer parte do conteúdo e da forma das suas produções, deixando explícita uma postura de resistência. Porém, por este mesmo motivo, sua produção acaba enfrentando o risco de ser chamada de panfletária pela crítica.

Segundo GINZBURG, esta atitude de transportar para o texto literário as angústias vividas pelo autor ou autora, tanto através do conteúdo quanto da forma, é típica da produção em contextos autoritários:

... o sujeito (narrador ou lírico) que enuncia a representação, por estar em um contexto de autoritarismo e opressão, tem sua individualidade atingida, sua integridade dilacerada, e sua expressão deixa marcas das fraturas provocadas pelo contexto.

O abandono das estruturas tradicionais – a narrativa com tempo linear, enredo articulado logicamente, personagens planos ou coesos, o poema com metro regular, esquema de rimas, sintaxe culta – em favor de uma concepção fragmentária, com a subversão das referências de tempo e espaço, a adoção do verso livre, a representação de uma subjetividade frágil, inconstante e freqüentemente paradoxal, corresponde a uma mudança, por parte de escritores dedicados à atitude crítica, no modo de perceber o sentido da História. Perde-se a noção de totalidade, abandona-se a idéia de progresso. (1999, p.130 e 131)

E continua ele:

Na medida em que percebemos como a História é violenta, como o autoritarismo nos marca profundamente, como os antagonismos sociais são radicalmente difíceis, como nossa experiência não é passível de fácil



entendimento, é acentuada nossa perplexidade. Ficamos perplexos porque a História pesa sobre nós como um trauma, difícil de assimilar, de compreender. Por isso, representá-la, considerando sua complexidade, exige uma atitude de renovação, perante as limitações dos recursos de linguagem convencionais. (1999, p. 139)

Minha pretensão nesta parte do trabalho é de realizar uma releitura da literatura infantil brasileira, produzida nos finais dos anos 70, a partir de duas vias: primeira, a utilização de uma linguagem nada convencional evidenciando os traumas sofridos pela sociedade brasileira, principalmente diante de atos autoritários e opressivos; e, segunda, enquanto compromisso político, enquanto denúncia. Denúncia que precisa continuar sendo feita, como demonstra Ana Maria MACHADO, “Se a literatura infantil, desde Andersen, e com muitos e ótimos seguidores aqui, durante a resistência à censura brasileira, nunca teve medo de dizer que o rei estava nu, também não devemos ter medo de dizer que há um cheiro de censura e de crescente comportamento fascista no ar.” (2001, p. 97).

Esta parece ser uma postura assumida conscientemente por diversos autores e autoras: uma forma de resistência à ditadura durante seu período mais severo até aquele chamado de “transição democrática”. E essa literatura infantil criadora continua a alertar para a nova espécie de censura existente atualmente: aquela imposta pelo mercado e pela defesa de uma via única de pensamento. É preciso, portanto, continuar desvendando a nudez real.

A literatura infantil brasileira contemporânea, ao buscar seu rumo enquanto arte, não deixa de continuar mantendo uma relação estreita com a escola, mas não uma relação de submissão a ela e aos desejos governamentais e sim uma relação que leva a inquietações e discussões sobre a realidade na qual as crianças estão inseridas. Ainda assim, não é possível dizer que esta produção se dá de forma autônoma e independente de toda e qualquer interferência externa ao ato criador, isto porque são reconhecidas as imposições do mercado de consumo definindo estilos e conteúdos aos autores e autoras.

Ainda assim, é essa literatura que conquista o reconhecimento enquanto arte no final do século XX, tanto pela quantidade de publicações quanto pela qualidade nelas encontradas. Atualmente, os números confirmam que a literatura infantil brasileira é um sucesso editorial. Segundo pesquisas da Câmara Brasileira do Livro,

do número total de exemplares de livros publicados anualmente no país<sup>8</sup>, 70% são didáticos, 14% são técnicos, 14% são de literatura infanto-juvenil e 2% são de literatura adulta, aí incluídos os de auto-ajuda e os esotéricos.

O reconhecimento pela sua qualidade enquanto arte não só é nacional, mas também internacional, como provam os dois livros consagrados com o Prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil : “A bolsa amarela”, de Ligia Bojunga Nunes, em 1982, e “De olho nas penas”, de Ana Maria Machado, em 2000, ambos escritos durante o regime civil-militar no Brasil.

E é esta literatura infantil renovada e reconhecida que veio impor sua relação com a escola. O que a escola em Araucária na década de 1980 faz com essa literatura e quais marcas e impressões esse período deixa nos dias de hoje é o tema principal desta pesquisa e o que pretendo seja aprofundado na segunda parte deste trabalho.

---

<sup>8</sup> Pesquisas citadas por Ana Maria Machado em matéria da revista República, de novembro de 2000.

## Segunda parte: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA TRANSFORMAÇÃO

Correndo entre as linhas desta segunda parte de meu trabalho há dois sentimentos muito fortes: a indignação e a paixão.

Explico primeiro a indignação. Este é um sentimento que não causa solidão e sim que encontra “ombros e mãos” na fala de cada educador, de cada educadora que assume uma postura comprometida com a necessidade e a possibilidade de transformação dessa sociedade injusta, que acredita que a escola é um dos espaços para esta conquista.

E, como início, gostaria de colocar três dos “ombros e mãos” que sempre ficaram indignados durante suas vidas (um ainda fica) diante disso tudo, que souberam sonhar e praticar a transformação e que são fontes importantes para as reflexões feitas nesta segunda parte: Paulo Freire, Milton Santos e Michael Apple.

Um pouco como homenagem, um pouco como fonte de inspiração, outro tanto como exemplo, coloco aqui um momento do pensamento de cada um deles sobre o papel da educação no mundo atual:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.

O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. (FREIRE, 2001, p.317-318)

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar

todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

Daí, a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a privatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos. A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos. (SANTOS, 1999, p.03)

Não posso aceitar uma sociedade em que mais do que uma entre cinco crianças nasce na pobreza, condição essa que está se agravando dia a dia. Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos “negócios” dessa sociedade. Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas, para ficarem eficientemente produzindo em série “capital humano” necessário para dirigi-las. Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional totalmente desvinculado das vidas de um grande número de crianças. (APPLE, 2000, p. 52)

Explico, agora, o outro sentimento que corre entre as linhas desta segunda parte do trabalho: a paixão. E, para deixar claro, a paixão que falo é fruto de uma relação: a literatura infantil e a escola.

Para falar dessa paixão, roubo duas falas, uma de Ana Maria MACHADO e outra de Moacir SCLIAR.

A literatura — infantil, juvenil, adulta ou senil, esses adjetivos não têm a menor importância — é constituída por textos que rejeitam o estereótipo. Ler literatura, livros que levem a um esforço de decifração, além de ser um prazer, é um exercício de pensar, analisar, criticar. Um ato de resistência cultural. Perguntar “para onde queremos ir?” e “como?” pressupõe uma recusa do estereótipo e uma aposta na invenção. Pelo menos, uma certa curiosidade diante de uma opinião que não é exatamente igual à nossa — e o benefício da dúvida, sem a convicção do monopólio da verdade. Só a cultura criadora, com sua exuberância, pode alimentar permanentemente essa variedade pujante e nova. **E só a educação pode dar elementos para distinguir com clareza os protótipos dos estereótipos.** (MACHADO, 2001, p. 88, grifos meus)

Se nós prescindirmos da razão, **se nós renunciarmos ao papel mediador, ao papel condutor do professor**, se acharmos que tudo é igual, que não há diferença nenhuma entre os textos, que não há valor nenhum no trabalho da palavra escrita, que tanto faz um programa de televisão como uma peça de Shakespeare, que tanto faz uma história em quadrinho como um livro de Clarice Lispector ou um “videogame”, então **teremos renunciado ao nosso próprio futuro**. Teremos renunciado a qualquer crença que possamos ter no aperfeiçoamento não só do país mas também no nosso aperfeiçoamento pessoal dentro deste país. (SCLIAR, 1995, p. 176, grifos meus)

Estes dois sentimentos, indignação e paixão, dividiram esta segunda parte do trabalho em dois momentos: primeiro, “Histórias da indignação em Araucária”; e, segundo, “Histórias da paixão em Araucária”.

## HISTÓRIAS DA INDIGNAÇÃO EM ARAUCÁRIA

Espero que me perdoem, mas, se não pudermos nos permitir  
ficar enraivecidos quando se trata das vidas de nossas  
crianças, que outro motivo seria justificável?  
(Michael APPLE, 2000, p.73)

A década de 1980 marca o período da transição política no país: o regime militar, ao ser pressionado pelas organizações da sociedade civil, promete a abertura “lenta, gradual e segura”, dando os primeiros passos que levarão o país a um governo civil e, espera-se, democrático.

A campanha das Diretas-Já registra o desejo do povo brasileiro de escolher, ele mesmo, o Presidente da República, visto que durante a ditadura este papel de “eleitor presidencial” fica restrito aos parlamentares. Este desejo não é alcançado, pois apesar da campanha das Diretas-Já, o povo brasileiro não exerce o direito de votar para presidente. Tancredo Neves, o primeiro presidente civil após 20 anos de ditadura, acaba sendo eleito por um colégio eleitoral.

Ainda assim, há conquistas a se comemorar, o presente é promissor: os presos políticos são soltos, os exilados estão voltando, a constituição democrática está para ser elaborada pelos deputados constituintes eleitos pelo voto direto; a eleição direta para presidente está marcada para 1989.

Há um clima de euforia, de crença em mudanças profundas na sociedade convivendo com uma certa insegurança ou medo do retorno do regime opressor. Com o passar do tempo, um clima mais otimista vai ganhando corpo através de diversos movimentos organizados na e pela sociedade civil que lutam pelos direitos indígenas, pela terra, habitação, saúde, educação, além de acontecer a reivindicação de maior equilíbrio e justiça nas relações entre homens e mulheres, adultos e crianças, ricos e pobres e entre as diferentes raças. Paulo Sérgio PINHEIRO deixa claro que essas lutas por mudanças, nascidas da organização da sociedade civil, se dão ainda dentro do regime militar e que são “novas práticas sociais, um novo discurso, exprimindo as exigências de consolidação do estado de direito para toda a população.” (2002, p. 241)

E sobre a década de 1980 enquanto período de transição, continua o autor:

Durante a transição política da década de 1980, movimentos sociais — como sindicatos de trabalhadores e associações de profissionais liberais, por

exemplo a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e as novas associações de direitos humanos — conseguiram mudar a face da política ao ajudarem a dismantelar o regime autoritário. No novo cenário democrático, as OSCs<sup>9</sup> desenvolveram-se rapidamente ao avançarem além do seu papel na resistência à ditadura, ao se tornarem capazes de criar novas conexões entre as esferas autônomas da sociedade e as instituições políticas. O novo sistema constitucional abriu espaço para novos movimentos e organizações que defendessem os direitos de mulheres, negros, índios, trabalhadores rurais e grupos com orientação sexual diferente. (2002, p. 257 e 258)

No contexto mundial, transformações começam a mostrar uma nova face do mundo, ainda não de todo compreendida. A Guerra Fria continua a conduzir as relações entre os países, mas não como antes, pois diversos acontecimentos (a crise política na União Soviética e nos países de socialismo real, principalmente no leste europeu; a crise econômica no ocidente capitalista; a queda do muro de Berlim; o espantoso crescimento econômico dos capitais e indústrias asiáticas; entre outros) mostram que o mundo está passando por mudanças. Estas mudanças, porém, estão envolvidas em mantos de mistério, por volta de 1985, pouco decifrados pelos economistas do ocidente capitalista e também pouco claros para historiadores e analistas políticos dos dois lados do mundo. Eric HOBBSBAWM demonstra essa incerteza diante dos rumos planetários:

Teria sido possível supor seriamente, em 1985, que seis anos depois a URSS e seu Partido Comunista teriam deixado de existir, e na verdade que todos os outros regimes comunistas na Europa teriam desaparecido? A julgar pela completa falta de preparo dos governos ocidentais para o súbito colapso de 1989-1991, as previsões do iminente falecimento do inimigo ideológico do Ocidente não passavam de rebotalhos de retórica pública. O que levou a União Soviética com rapidez crescente para o precipício foi a combinação de *glasnost*, que valia à desintegração de autoridade, com uma *perestroika* que equivalia à destruição dos velhos mecanismos que faziam a economia mundial funcionar, sem oferecer qualquer alternativa; e conseqüentemente o colapso cada vez mais dramático do padrão de vida dos cidadãos. (1996, p. 467 e 468)

---

<sup>9</sup> OSCs: organizações da sociedade civil

O autor continua a descrever o momento como de perplexidade geral, como se as modificações ocorridas no mundo com o final do “socialismo real” não estivessem sendo esperadas:

...os olhos do mundo na época estavam fixos num fenômeno relacionado mas secundário: a súbita dissolução dos regimes comunistas satélites na Europa, mais uma vez imprevista. Entre agosto de 1989 e o fim daquele ano, o poder comunista abdicou ou deixou de existir na Polônia, Tchecoslováquia, Hungria, Romênia, Bulgária e República Democrática Alemã — sem que sequer um tiro fosse disparado, a não ser na Romênia. Pouco depois, os dois Estados balcânicos que não eram satélites soviéticos, Iugoslávia e Albânia, também deixaram de ser regimes comunistas. A República Democrática Alemã logo seria anexada à Alemanha Ocidental e a Iugoslávia logo se desfaria em guerra civil. O processo foi visto não só nas telas de televisão do mundo ocidental como também, com muita atenção, pelos regimes comunistas em outros continentes. (1996, p. 470 e 471)

O mundo vive um clima de incerteza diante da nova realidade mundial, o mundo conhecido está se modificando muito rapidamente e ninguém sabe em qual direção. Somado a isso, o Brasil vive um clima bastante complexo: euforia e ansiedade pelas transformações tão esperadas com o fim da ditadura civil-militar e um certo receio diante da possibilidade de um novo fechamento do regime.

É neste período, diante deste clima de incertezas pelo que acontece no mundo e de uma forte esperança pelo futuro do Brasil, que Araucária mostra-se como uma opção de trabalho para muitas pessoas, como eu.

Araucária, cidade da região metropolitana de Curitiba, entra na década de 1980 com mais um desafio a enfrentar, além desses colocados anteriormente: o aumento populacional.

Segundo dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população urbana do município passa de 5.473 habitantes, em 1970, para 27.128 habitantes em 1980, enquanto a população rural tem uma diminuição significativa nos mesmos anos: 11.644 habitantes em 1970 para 7.671 habitantes em 1980. O censo demográfico de 1991 não deixa dúvidas sobre o crescimento populacional da cidade: 54.074 habitantes na zona urbana e 7.693 na zona rural.

A população do município dobra de 1970 para 1980 e também redefine o seu perfil: Araucária passa a ser um município com características urbanas.



Segundo dados da Prefeitura de Araucária, esse crescimento e redefinição do perfil populacional do município acontecem pois,

Em 1972, com a instalação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas, e em 1973 com a criação do CIAR<sup>10</sup>, ocorreu um crescimento bastante acentuado e uma inversão no quadro populacional, econômico e social do Município, onde a população urbana passa a superar a rural com a vinda de um contingente populacional de vários pontos do país, e a economia que se baseava na agricultura e pecuária, passa a ser predominantemente industrial/urbana. (2003, p.12)

Diante dessa nova realidade, a Prefeitura Municipal, na década de 1980, abre espaço para contratação de profissionais de diferentes áreas e investe na criação de espaços públicos que possibilitem a participação da população.

O documento da Prefeitura “Perfil Municipal” traz dados sobre vários desses espaços públicos criados durante a década de 1980 e início de 1990, sobre seus horários de funcionamento e sobre cursos e atividades que oferecem: “Biblioteca Pública Municipal Emiliano Pernetá”, instalada na atual sede desde 27 de março de 1989; “Teatro da Praça”, inaugurado no dia 16 de novembro de 1990; “Parque Cachoeira”, criado em 1982; “Museu Tingüi-Cuera”, inaugurado em 11 de fevereiro de 1980 e transferido para a sede atual em 1982; “Núcleo esportivo São Francisco de Assis” (NESFA), inaugurado em 24 de outubro de 1982; “Núcleo Esportivo Parque Cachoeira”, fundado em 1985. (2003, p.132 e 151)

É em Araucária, em 1986, que vivo a experiência de meu primeiro trabalho com “carteira assinada”; meu primeiro enfrentamento de sala de aula; meu primeiro contato, enquanto professora, com a escola pública e, por tudo isso, não posso deixar de estar apreensiva e insegura. O lado pessoal mistura-se com o clima político do momento e a consciência disso provoca em mim sentimentos contraditórios: vontade de “por a mão na massa” e trabalhar pela transformação do país; medo de uma volta do regime opressor; receio diante de um possível envolvimento com organizações “de esquerda” como sindicatos e partidos políticos. Eu me sinto como Uxa, a fada-bruxa ou bruxa-fada criada por Sylvia Orthof em 1985, que descaradamente e sem culpa assumia suas incertezas (apesar de eu

---

<sup>10</sup> CIAR: Centro Industrial de Araucária

sentir algumas culpas...). O final da história me tranquiliza um pouco: “Uxa muda, muda muito, constantemente ... eu acho, sei não, eu acho Uxa parecida com muita gente!” (sem numeração de página)

Estes meus “sentimentos indefinidos”, tão “parecidos com os de muita gente”, resultam numa experiência profunda e marcante com a educação no município de Araucária. Experiência compartilhada com muitos outros e muitas outras colegas que, ao seu modo, enfrentam situação semelhante à minha e assumem a opção de trabalhar pela transformação do país através da atuação na escola. Essa é uma opção ousada, utópica, como dizem alguns, mas, sem dúvida é a opção que fazemos e pela qual dedicamos alguns anos (para a maioria de nós: os primeiros anos) de trabalho em Araucária.

Neste período, a escola brasileira vive cotidianamente o desafio de buscar a mudança, de romper com a escola produzida pela ditadura. Em um artigo publicado em 1982 (1ª edição), portanto refletindo e vivenciando esta situação conflituosa, o professor Ezequiel Theodoro da SILVA escreve sobre a relação da escola com as mudanças que o país tanto precisa após o regime ditatorial:

A escola, dada a natureza do trabalho que desenvolve, tem um sério compromisso com a liberdade da sociedade brasileira, ao lado de outras agências da sociedade civil. Este parece ser o momento de romper o cerco de estacas ideológicas fincadas ao redor do trabalho crítico dos educadores; é chegado o momento de atender às necessidades reais do nosso povo através do delineamento de um novo “que fazer” educativo. As novas finalidades para a escola brasileira, entrando aqui o componente “leitura”, podem nascer de uma reflexão conjunta sobre as seguintes questões: engolir a seco ou contestar? Reproduzir ou transformar? Educar ou domesticar? Oprimir ou libertar? Criar condições concretas ou acomodar-se? A favor ou contra? (1988, p. 139)

Discussões como esta lançada pelo professor Ezequiel, lidas e discutidas pelas professoras e pelos professores em Araucária, criam um clima propício para a reflexão e busca de alternativas para os trabalhos e dificuldades pelas quais passa a escola e a sociedade brasileira. Além disso, essas discussões vêm ao encontro da nossa opção, em Araucária, de mudar o país através da escola, enfrentando todas as dificuldades que apareçam. E essas dificuldades não são poucas, frutos da ditadura recém encerrada. Cito algumas: dados do Cepal

demonstram que o percentual de pobres e indigentes no Brasil aumentou de 56% para 58% entre 1980 e 1985; dados do IBGE de 1981 a 1989 mostram que a participação na renda dos 10% mais ricos subiu de 44,9% em 1981 para 51,5% em 1989; dados do MEC de 1985 divulgam o número de analfabetos no país: 20 milhões ou ¼ da população acima de 15 anos; dados do IBGE e da Unicef em 1986 mostram que 30% da população entre 10 e 17 anos integram o mercado de trabalho; dados da Unicef revelam a evasão escolar entre 1979 e 1985: 24%; o MEC divulga, em 1985, que apenas 27% dos prédios escolares estão em condições satisfatórias de uso. (GERMANO, 2000, p. 268-269).

Diante desta realidade, palavras como as do professor Ezequiel ganham força, levando os professores e as professoras a acreditarem na necessidade de conquistarem um processo educativo mais democrático e a desenvolverem práticas escolares que visam a construção de relações transformadoras na escola e na sociedade.

Nesse período, é possível observar um grande movimento no meio escolar. Nos níveis nacional, estadual e municipal acontecem inúmeros congressos, cursos, palestras e encontros onde, reunidos e reunidas, educadores e educadoras relatam experiências renovadoras e discutem alternativas para a crise da escola.

A possibilidade de reunião e discussão de problemas e busca de soluções para a escola é uma conquista recente na história da organização de professores e professoras no Brasil que, apenas após o processo de abertura política, podem colocar as suas angústias e propor alternativas publicamente através da organização de greves — a partir de 1979 —, de associações de classe — como a Andes, em 1980 — e da publicação de periódicos voltados aos seus interesses — como a revista “Educação e Sociedade”.

José Willington GERMANO registra esse processo de conquistas da seguinte forma:

Em 1978, foi a vez dos educadores se reunirem coletivamente em Campinas-SP, quando se realizou — em novembro daquele ano — um evento de grande significado: o *I Seminário Brasileiro de Educação*. A repercussão foi intensa, uma vez que havia participantes de todo o país, e a dimensão política suplantou a dimensão estritamente acadêmica, ao ser questionada, veementemente, a política educacional da ditadura. Em 1980, é realizado o *II Seminário* que, a partir daí foi transformado em “Conferência Brasileira de

Educação” que, desde então, tem sido realizada bienalmente, organizada por instituições educacionais da sociedade civil, como o Cedes — Centro de Estudos Educação e Sociedade; Ande — Associação Nacional de Educação; Anped — Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

Enquanto isso, a organização da cultura se amplia e se diversifica na área educacional; (...) Ao mesmo tempo, a partir da segunda metade dos anos 70, vem à tona uma produção teórica de esquerda — quase sempre oriunda dos programas de pós-graduação das universidades — que critica a educação capitalista e a política educacional brasileira. (2000, p. 243 e 244)

Esses encontros e movimentos, alguns promovidos por universidades e escolas, pelo governo (em todos os níveis) e outros por entidades de classe, trazem contribuições para o enfrentamento da crise na escola e, mais do que isso, para a construção de uma nova prática, baseada em valores democráticos e solidários. Há a necessidade de se organizar uma nova configuração dos elementos (valores, tradições, conceitos, conteúdos etc.) que compõem a cultura a ser transmitida pela escola, organizada em uma pedagogia e um currículo democrático que, como muito bem coloca APPLE, deveria começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais na sala de aula, bem como das relações de poder entre eles”. (2000, p. 77)

Em Araucária, um grupo de educadores e educadoras, no qual me incluo, faz eco a essa necessidade e começa a trabalhar para essa transformação necessária.

Segundo dados<sup>11</sup> obtidos na SMED (anexo 1), Araucária conta nesse período com 19 escolas urbanas municipais e 24 escolas rurais municipais. Entre as escolas urbanas, 4 ofertam o ensino de 1ª a 8ª série: Escola Municipal Ibraim Antônio Mansur, Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka, Escola Municipal Professor Aleixo Grebos e Escola Municipal Agalvira Bittencourt Pinto. As demais escolas urbanas e rurais ofertam o ensino de 1ª a 4ª série, pré-escolar e classes especiais.

No total, as escolas municipais atendem a 7.983 alunos e alunas: 7.239 nas escolas urbanas e 744 nas escolas rurais.

Nesse estudo, enfoco as 4 escolas citadas nominalmente por oferecerem a matéria de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries, espaço privilegiado, ainda que não exclusivo, para o trabalho com a literatura infantil.

---

<sup>11</sup> Na verdade, esses dados referem-se ao ano de 1990. A SMED não tem dados relativos à década de 1980.

Segundo Rita Isabel VAZ, naquele período trabalhando como psicóloga escolar da SMED, em 1985 é realizado um encontro de professores e professoras em Araucária com o tema “A Escola como Agente de Transformação”. (1991, p. 26)

Para a divulgação do evento, é produzido um pequeno texto (anexo 2) que contém os objetivos, o tema e a justificativa para o novo enfoque a ser dado ao trabalho de educação em Araucária:

1. TEMA: “A ESCOLA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO”
2. JUSTIFICATIVA: Diante da realidade econômica, social e educacional vigente, propomos uma práxis educativa criadora e transformadora, que favoreça o desenvolvimento de nossas metas educacionais em que a escola funcionará como agente de transformação.
3. OBJETIVOS: Proporcionar aos participantes oportunidades de análise da visão educativa domesticadora, bancária e elitista vigente, como também, o aprofundamento de uma proposta de educação transformadora, dialógica, participativa e popular.
  - Valorizar o professor como elemento fundamental e insubstituível na transformação da sociedade.
  - Propiciar integração, convivência, diálogo e troca de experiências entre os educadores do município.
  - Repensar a educação.

Este encontro marca muito os professores, as professoras e as psicólogas participantes pois, na entrevista coletiva realizada por mim em 15 de outubro de 2002 (apêndice 3), como parte da pesquisa de campo deste trabalho, ele veio à discussão de forma bastante clara:

— No seminário de 85, no seminário de educação popular, aquele que o (?) fez a chamada geral pra convocar pra transformação. Foi em 85 que ficou o marco, daí que se começa a pensar... (Entrevistada “E”)

Outra participante das discussões deixa claro o significado de “transformação” que a marca naquele encontro de 1985, fazendo, na sua fala, uma relação com o desejo de mudança que existia naquele momento:

— Eu acho que se, naquela época, a gente tinha todo esse desejo de mudança, a gente (...) esperava que tivessem micro-transformações. A gente

achava que estava lançando sementes e que essas sementes brotariam, com o tempo, em alguns terrenos e não em todos. (Entrevistada “D”)

As lembranças destas discussões também causam uma sensação de “reinvenção da roda” em outra entrevistada, visto que, do seu ponto de vista, tais mudanças ainda não são conquistas, apesar de continuarem sendo sonhadas:

— Eu estava vendo, ali, os jornais, e falei: “meu Deus, como faz tempo que a gente discute isso”! (...) Há quanto tempo...17 anos, nós falando sobre isso, porque são mais ou menos as mesmas coisas que nós colocamos na semana pedagógica, dentro desse jornal que nós estamos editando agora. Então, quer dizer, são as mesmas coisas que vêm acontecendo, o discurso ainda é o mesmo. E a mudança, eu acho que não ocorre é nas pessoas (...), eu acho que essa mudança precisa ocorrer é nas pessoas... (Entrevistada “H”)

Todo esse desejo de mudança, expresso em várias das falas do encontro coletivo, vem de uma insatisfação diante da escola, da sua organização e dos privilégios que dá a alguns em detrimento de outros.

Na época, não líamos Michael APPLE, mas sua definição de uma escola inaceitável se encaixa a essa insatisfação demonstrada pelo grupo de Araucária em 1985:

Elas são órgãos reprodutivos na medida em que elas ajudam a selecionar e a titular a força de trabalho. Mas as escolas fazem mais que isso. Elas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes.

Entretanto, isso não é tudo, pois as escolas ajudam a legitimar o conhecimento novo e as novas classes e os novos estratos sociais; e é, com frequência, na luta entre as culturas mais antigas e os novos grupos e classes emergentes por um lugar no currículo escolar que podemos ver os conflitos de classe e de gênero e as contradições econômicas agindo por intermédio das atividades cotidianas de rotina das pessoas. (1989, p. 58)

Com essas palavras, APPLE demonstra que seu objetivo é colocar “a descoberto os laços que unem os papéis econômicos e culturais da escola” (idem, p.58) e, no encontro coletivo realizado em 2002, em Araucária, esta relação entre

questões econômicas e culturais perpassa toda a conversa traduzida no desejo de transformação da escola tradicional.

Aqui, vale a pena citar uma metáfora criada por Ana Maria MACHADO para definir uma certa prática escolar que se propõe a perpetuar os valores da sociedade que privilegiam uns poucos em detrimento da maioria, prática que está sendo questionada pelo grupo em Araucária na década de 1980:

Às vezes tratam os alunos como gansos: agarram-nos pelo pescoço, os imobilizam e enfiam quantidades de comida pela goela abaixo, tendo o cuidado de não alimentá-los realmente, porque não é isso que os interessa, já que cumpre apenas promover as futuras gorduras especiais e preciosas, que valem no mercado. Em outros momentos, os tratam como vacas: sentam-se ao seu lado, os acariciam, tocam suas intimidades, mas apenas para ordenhá-los, extrair deles o que possa ser útil à produção do sistema e garantir mais lucro e permanência do negócio, ao comprovar que, afinal, a granja funciona, e consegue transformar capim em leite. (2001, p. 119)

Ainda que essa seja a prática questionada por alguns dos educadores e algumas educadoras que trabalham em Araucária, as discussões do encontro coletivo de 2002 demonstram que uma participante guarda outras lembranças daquele momento. Para ela, aqueles desejos e tentativas de transformação da década de 1980, em Araucária, podem ter sido resultado de uma ação imatura, cujos atos são movidos muito mais pelo espírito de “rebeldia juvenil” do que por atuações pensadas e conscientes:

— Uma época de descoberta, nós éramos jovens. Então você tinha outra visão, você sentia as coisas com mais vontade. Você se jogava nas coisas pra fazer. Pra você não existia “será que vai dar certo”. Naquela época a gente dizia “vai dar certo e acabou”. Como é que isso vai dar certo, depois eu penso, mas que vai dar certo, vai. E eu acho que muito desse espírito, que eu tinha naquela época, que eu acho que boa parte da gente tinha (...) depois, o tempo vai passando e você vai perdendo a disposição. Infelizmente, pelo menos eu vejo assim. É claro que eu continuo trabalhando literatura, brinco muito, mas já não tenho mais “será que vai dar certo”. Hoje em dia eu já falo “olha, pra isso dar certo...”. Eu acho que o otimismo foi-se, em relação às coisas. Então você (...) já vai com um pé pra fora e o outro só com a pontinha pra dentro (...) antes você se jogava de corpo e alma, hoje você põe só a pontinha de um pé, o outro já tá lá pra trás, pronta pra... Dá a sensação de que qualquer esforço que você faça, não vai atingir aquilo que você tem como objetivo. (entrevistada “F”)

E, ainda, outra participante em suas reflexões expressa que aquela ânsia por mudanças pode ter levado o grupo a ações precipitadas:

— Eu acho que entra aqui uma questão, você tem uma experiência, você tem uma idade. Com a maturidade você tem uma capacidade de analisar as coisas de uma forma muito mais global. Eu acho que hoje, quando você olha as coisas, você olha as coisas de uma forma mais complexa (...). Concordo com ela quando diz que era um período que todo mundo estava botando o pé no vôo. Todo mundo também tava começando na profissão e desconhecia, de fato, o todo. A gente conhecia a história, a gente lia, a gente ouvia dizer, a gente ouvia dizer que o velho, o ultrapassado não era legal, que o bom era o novo. E acreditava nisso muito sem restrições. Então, o que eu sinto é que você sempre tá procurando o novo, por mais que você fique, de alguma forma, preso ao velho porque é mais seguro... Acho que na profissão da gente é difícil você não buscar o novo, porque não é só uma questão de vontade, é de necessidade. Porque a cada dia a coisa tá mais complicada, tão complicada que se você não procurar alguma coisa, você não faz nada. E ainda assim a gente corre o risco de estar sempre procurando e sempre correndo o risco de errar. A diferença é que a gente consegue fazer isso hoje de uma forma menos inconseqüente, mais madura. Não sei se inconseqüente é a palavra, mas você acredita tanto em determinada coisa que você, às vezes, não é capaz de medir as proporções de tudo. (entrevistada “A”)

Em Araucária, na década de 1980, existe uma diversidade de idéias e ações entre os educadores e educadoras sobre o que deve ser feito na escola: há, claramente, o grupo que defende as transformações totais na escola, o grupo que defende a permanência daquela estrutura herdada da ditadura e o grupo que defende as mudanças de forma “lenta, gradual e segura”.

O ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, divide muito as opiniões, como é lembrado por duas entrevistadas:

— Mas eu acho que uma das grandes discussões da época que deu muito pano para manga foi a questão do ensino da gramática. Isso foi uma coisa que as pessoas faziam aquela discussão assim “se ensina gramática, não se ensina gramática”, “Como se ensina a Língua...” (Entrevistada H)

— E a proposta era optar por não se ensinar, mesmo... (Entrevistada A)

— É, eu me lembro que foi uma discussão ferrenha, na época. O pessoal que era mais conservador, digamos, entre aspas, dizia “não, mas tem que ensinar”, e os outros “não, não tem que ensinar”. E essa era uma das grandes preocupações nossas, nossa também, porque como você vai ensinar Língua Portuguesa sem trabalhar com a gramática? Embora algumas pessoas já teriam alguma coisa nesse sentido, já trabalhavam nesse sentido, eu, por



exemplo, outras pessoas que trabalhavam mais assim, mas mesmo assim era muito difícil, era muito difícil você conseguir trabalhar e fazer isso. (Entrevistada H)

Essa mesma lembrança também aparece nas entrevistas individuais das Educadoras 2 e 1:

— Eu acho que ficou uma preocupação ideológica muito grande com a escola e eu acho que nesse período se botou a perder muita coisa também. Porque, daí, tudo o que era velho, não era mais bom: a gramática, não podia mais daquela forma tradicional porque era desnecessário. Pra que ensinar gramática? Pra que se vai usar? (Educadora 2)

— ... já tinha dentro do curso de Letras, eu fui formada pela Universidade Federal, de que a questão da leitura era uma coisa importante, havia todo um questionamento do próprio ensino de Língua Portuguesa não mais só voltado pra gramática, uma proposta de ensino que não era clara naquele momento ... Até hoje não é muito clara... Mas, naquele momento não era, a gente sabia o que não era pra fazer, mas não sabia o que era pra fazer, o que tinha pra fazer pra dar certo. (Educadora 1)

Essas discussões e questionamentos não são sem fundamento. A década de 1980 traz toda uma produção teórica sobre um ensino renovado da Língua Portuguesa. Esta produção teórica chega às escolas, em Araucária, causando grande impacto ao defenderem algumas posições sobre o ensino da gramática, aceitas por uns, rejeitadas por outros. Cito alguns trechos de textos lidos e discutidos pelo grupo de professores e professoras naquele período:

E a escola? Muitas vezes ela esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema cultural, pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus freqüentadores impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para conservação dessa situação injusta, indecente... Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Estas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que elas poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão os sujeitos das suas próprias histórias. A menos que... (ALMEIDA, 1984, p. 15)

Estamos assumindo aqui (e voltaremos à carga em outras oportunidades) uma posição contrária ao ensino da teoria gramatical (isto é, o domínio da teoria gramatical NÃO deve ser objeto do ensino de português) por dois motivos. Primeiro, porque é possível dominar uma língua sem conhecer um pingue seque da teoria gramatical. Segundo, porque a teoria que corre por aí, é incompleta (não dá conta da língua portuguesa como um todo); é absurda (os coitados de nossos alunos têm de aprender, por exemplo, que o sujeito é o elemento essencial da oração; logo adiante, porém, essencial já não significa mais essencial, porque há orações sem sujeito...); é confusa (os conceitos são inadequados). (FARACO, 1984, p. 20)

Parece-me que o mais caótico da **atual** situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (GERALDI, 1984, p. 46)

Essas leituras dividem o grupo em Araucária: “esses autores são muito radicais!” ou “está na hora de mudar tudo!”. Eu marco minha presença, firme, ao lado deste segundo grupo.

Também naquele período, a construção do “plano curricular” acontece em meio a um embate entre os grupos que defendem diferentes posicionamentos sobre o ensino da Língua Portuguesa e isso é lembrado no encontro coletivo de 2002:

— ... naquela época, o que aconteceu também com essas possibilidades todas que a gente estudava: eu me lembro que nós começamos a escrever a questão do plano curricular, até que foi dividido, lembra, em grupos e a gente começou a fazer o texto e eu estava em um dos grupos. Eu lembro que era uma coisa assim meio de deslumbramento porque possibilitava essa coisa de você ler muito, estudar muito e tal. Então acabou..., eu acho que o retrato do resultado, naquele texto que saiu, era meio uma colcha de retalhos... (Entrevistada H)

— Era um amontoado de idéias... (Entrevistada F)

— Uma colcha de retalhos, era mais ou menos assim como a gente estava, quer dizer, era muita coisa na cabeça, todo mundo tentando montar aquele quebra-cabeça da melhor forma possível, tentando montar uma coisa esteticamente bonita, mas assim mesmo não deixava de ser uma colcha de retalhos, porque na verdade não havia..., acho que nós não conseguimos, talvez, uma unidade de pensamento. Embora, acho que todos nós quiséssemos chegar no mesmo lugar e tivéssemos a mesma intenção. Mas acho que nós não conseguimos fazer isso, porque era muito..., era muita informação, era muita coisa que nós ficamos sabendo naquela época. (Entrevistada H)

Outra questão importante, discutida amplamente no encontro de 2002, refere-se a uma situação vivida por todos na década de 1980: “dar voz ao aluno”; a defesa da “liberdade de expressão”. E esta é uma situação difícil porque nós mesmos, professores e professoras, não sabíamos como usar nossa voz enquanto instrumento de poder e ainda vivíamos os respingos da falta de liberdade de expressão. A dificuldade cresce quando o desafio é aprender junto com os alunos e alunas... E, sobre esse tema, também as diferentes opiniões e lembranças mostram posicionamentos diversos assumidos na década de 1980:

— ... o que que a gente tava preocupado: a língua como instrumento de poder, e tal. Tinha isso, é, devolver a palavra pro sujeito que está na sala de aula, que até então, era só do outro, só do professor. Então, isso a gente tinha como premissa, tinha que devolver a palavra. (Entrevistada E)

— Mas se vocês soubessem como eu me arrependo de ter dado a palavra para os meus filhos!! (Entrevistada F)

— Você tiraria... (Entrevistada E)

— Ah, se eu pudesse, eu arrancava tudo assim, oh... (Entrevistada F)

— Lembra tudo aquilo que eu falava que você tinha o direito de falar? Apaga... (Daniela)

— Só que, agora, não tem mais apaga... (Entrevistada F)

— Felizmente, porque o lado bom disso é que depois que você dá a palavra, não tem como tomar. (Entrevistada D)

— Pois é, mas se você der a palavra e não tiver conteúdo... Como é que, de alguma forma, isso se refletiu no hoje? A gente tinha uma preocupação muito grande em devolver a palavra, de dar a palavra, mas a palavra não é só “ah, você tem a liberdade pra dizer”, mas a pessoa não sabe. Então, eu acho que tudo, a liberdade, o poder, o que for, passa pelo conhecimento. O conhecimento da língua: e eu acho que a nossa falha ficou um pouco aí. Se a gente se perdeu no caminho, não foi por falta de vontade. É a questão do conhecimento, quer dizer, você não vai fazer nada com esse teu aluno, você não vai dar nada para ele? E isso passa pelo caminho não só de “ah, eu vou falar”, “ah, eu quero contar a minha historinha”. Eu acho que é um exercício. Aí, se você quer de fato se fazer ouvir, fazer valer a sua voz, você tem que conhecer, tem que saber dizer aquilo, não basta dizer. Agora acho que se você não souber dizer, você não diz. (Entrevistada A)

— Agora, não sei, quando você coloca essa apresentação de que “poxa, o que que a gente andou aprontando com essa geração”, que você estava falando um pouco antes, “que virou desse jeito...” (Entrevistada E)

— Não... (Entrevistada A)

— ... eu quero dizer, talvez não seja só o reflexo, que a gente possa dizer, da nossa ação naquele tempo, mas o reflexo histórico de outras condições, que são muito mais complexas e que a gente não consegue dar conta, pra gente saber que o que está aí é fruto de mais coisa do que da nossa inconseqüência de conhecimento... (Entrevistada E)

A discussão sobre o “dar a voz ao aluno” deixa marcadas as diferenças de posicionamentos. Nem todos compreendem, na década de 1980, o “dar a voz” como uma conquista política, como “necessidade de (o aluno) construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz do aluno é destituí-lo de poder.” (GIROUX e MCLAREN, 2000, p. 137)

O grupo que defende o “dar a voz ao aluno” é o mesmo que defende as transformações radicais da escola. Este grupo, neste momento em Araucária, tem um espaço privilegiado na SMED e conta com um número significativo de professores e professoras nas escolas. Desta forma, nasce um “sentimento de grupo que quer transformar” e que passa a tomar algumas decisões e a colocá-las em prática.

Uma das entrevistadas descreve esse “sentimento” com clareza no encontro coletivo:

— A gente não se conhecia, mas parece que estava falando a mesma língua. Eu não te conheço, mas eu sei que está querendo também fazer parte do mesmo projeto. O projeto está alinhavado, só, não é um projeto que está detalhado, está alinhavado. Mas a gente tem uma solidariedade, uma cumplicidade meio velada e nós queremos a mesma coisa. Não sei bem o que é, mas nós queremos a mesma coisa. (Entrevistada E)

E é este “sentimento” que transparece no “plano de trabalho para 1986”, elaborado pela equipe de ensino da SMED, demonstrando seus objetivos e compromisso com uma escola transformadora, como demonstra Rita Isabel VAZ:

Junto aos demais membros do Departamento montamos um plano de trabalho para 1986, e os objetivos colocados neste plano eram:

1. Favorecer a vivência do espírito crítico e comunitário, do diálogo, da participação, da responsabilidade e da solidariedade na busca constante para uma nova educação que chamamos de libertadora;
2. Integração com os departamentos que compõe a Administração Municipal;
3. Combater a evasão escolar;
4. Valorizar o professor, procurando constantemente questionar sobre a sua função transformadora dentro do contexto social;

5. Melhorar a qualidade do ensino, desenvolvendo uma consciência crítica sobre a educação entre os profissionais da área de educação, nas escolas e na comunidade;
6. Buscar novas alternativas educacionais para o enriquecimento das práticas pedagógicas. (1991, p.44 – 45)

Neste ano, 1986, de julho a setembro, um dos projetos organizados pela Equipe de Ensino da SMED é o “Meu conto tá quase pronto” (anexo 3). Este projeto marca posições firmes: a busca pelo desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos alunos e das alunas e a ênfase na livre expressão das idéias como um direito a ser conquistado por todas as crianças. Esse projeto ganha corpo com a publicação de três pequenos livros, em 1986, reunindo histórias escritas pelos alunos e pelas alunas da rede: “Meu conto tá quase pronto: pequenas histórias de pequenos autores”; “Meu conto ficou pronto”; e “As chaves do aprender... Abrem as portas da imaginação”.

Nos prefácios e introduções desses pequenos livros, professores e professoras, alunos e alunas, integrantes da equipe de ensino relatam seus objetivos, conquistas, ambições e aprendizagens. Em “Meu conto tá quase pronto: pequenas histórias de pequenos autores”, as ambições do projeto ficam claras (anexo 4):

Para escrever o CONTO DA VIDA é preciso ser livre; é preciso pensar, sentir, lutar, vibrar, emocionar-se, perceber, questionar, sugerir...

A nossa luta no Departamento de Educação, Cultura e Desportos é propiciar aos educandos o desenvolvimento dessa proposta ... Assim, serão homens construtores e escritores da própria vida, sem tutelas e paternalismos. (p.06)

Em outro pequeno livro, “Meu conto ficou pronto”, o processo de construção coletiva dos livros e o desejo de alunos e alunas são colocados de maneira clara (anexo 5): “Este livro surgiu de uma grande comissão de alunos. (...). Esta obra é um livro fundamental para quem gosta de uma leitura criativa e completa. (...). Estamos certos de que contribuímos para o crescimento da cultura e do amor pela literatura.” (p. 01)

Ou, ainda no mesmo livro, integrantes da equipe de ensino esclarecem o objetivo do projeto e as suas primeiras impressões sobre os resultados obtidos:

O Projeto “Meu Conto tá quase pronto”, elaborado e dirigido pela Mônica e Hilene do Departamento de Educação, Cultura e Desportos, vem de encontro (sic) a proposta Cultural e Educacional do Município, ao despertar na criança o interesse pela leitura e escrita. (...) Este trabalho alternativo aqui apresentado, com pequenos contistas araucarienses busca uma nova visão sobre o processo educacional, onde pequenos grupos possam discutir, criticar e realmente aprender através de participações criativas na escola, comunidade, enfim, na vida. O que encontramos como resultado dessa experiência foi a constatação de quão falha está a escola e do quanto é necessário uma mudança urgente. (p. 03)

No terceiro livro, “As chaves do aprender... Abrem as portas da imaginação”, o sentimento das crianças, expresso em suas palavras, diante do aprendizado proporcionado pelo projeto é evidente (anexo 6): “Cada autor teve em mente mostrar que não são só os famosos que podem inventar, criar personagens e transformar livros em publicidade ... Os autores – os pequenos autores que, talvez, nunca tiveram uma oportunidade assim para se transformar em famosíssimos escritores.” (introdução)

A discussão deste projeto ganha destaque no encontro coletivo de 2002, principalmente em relação aos conteúdos colocados nos textos dos alunos e alunas. Os textos produzidos pelas meninas apresentam duas fortes características: o sentimento de inferioridade por serem pobres e, ao mesmo tempo, a aceitação das regras da sociedade machista.

Esta discussão surgiu no encontro coletivo a partir de uma colocação e um questionamento feito por mim:

— Nesse estudo que eu estou fazendo, eu reli todos os textos produzidos pelo “Meu conto tá quase pronto” e por mais que a gente tenha tentado naquele período discutir essa coisa da liberdade de expressão, a literatura trazendo novos horizontes, “menina não precisa crescer e casar, menina vai à luta”, “os negros e as negras também têm o mesmo direito”, e queria que as crianças escrevessem sobre isso, lendo os textos dos três livros do “Meu conto tá quase pronto”, dos textos das meninas, principalmente de 12, 13, 14 anos, 70 a 80% delas escreve sobre o sonho de casar com um homem rico. Tem uma (história) que mexeu comigo: eu sou bonita, tenho 13 anos e minha mãe é uma cigana. Apesar de muito envelhecida, ela tem um belo corpo. Nós

vivemos num bairro muito pobre, e as pessoas que moram nesse bairro são arrogantes e eu não suporto morar neste bairro pobre. E, um dia, minha mãe chega em casa, chorando e me disse ‘Filha, eu vou me casar com o seu Ibraim’. Mas, ela fala: ‘Mas, Ibraim, o seu fulano Ibraim, fazendeiro rico?’ A mãe fala ‘Sim’. ‘E eu pensei: como que ele pode ter escolhido a minha mãe pra casar? Uma velha? Tudo bem, que ela ainda tem um corpo lindo, um cabelo...’ Sabe, essa coisa dos valores, assim, uma coisa forte, que prende, que por mais que se questionasse tudo isso, o texto estava ali mostrando...

Aí, no dia do casamento da mãe, ela fica conhecendo o filho do seu Ibraim, de 24 anos, um jovem lindo e rico, por dentro e por fora. Ele vai fazer uma viagem para Paris e pede pro pai deixar ela ir pra Paris com ele, que ele precisa de uma companhia. E os dois se apaixonam e ela fica muito feliz porque ela deixou de ser pobre se casando com o filho do seu Ibraim.

Apesar de eu ter contado uma das histórias, essa é a tônica de 80% das histórias...

Eu faço questão de levantar essa discussão no encontro pensando nas considerações feitas por APPLE de que a escola é fruto das contradições dinâmicas de gênero, raça e classe e, como ele, tenho algumas intenções:

... queria que os educadores, ..., examinassem criticamente as suas próprias idéias acerca dos efeitos da educação.

(A abordagem conceitual, empírica e política) deveria revelar como a educação estava vinculada de maneiras significativas à reprodução das relações sociais vigentes. (...) Tinha de tocar diretamente em dinâmicas ideológico-culturais que não se resumissem exclusivamente a relações econômicas... (2000, p.44)

São as contradições sobre o nosso trabalho que eu busco colocar nas conversas. E, como resposta a minha provocação, uma entrevistada diz:

— Se a gente pensar como é que nessa altura do campeonato uma criança consegue manifestar um sentimento que, por mais que pareça conservador, ainda baseado em valores que a gente tá querendo romper, ela tem a possibilidade de botar no papel uma coisa que, até então é “a casinha é amarela, pintada de...”, quer dizer, muito mais quadrada, assim. Começa-se a pensar que se pode usar a linguagem pra falar de si, coisas que não tinha até então. Quer dizer, o desejo de usar a linguagem é pra falar de si, das suas experiências. Não tá falando de cooperação, de solidariedade no mundo, de paz, mas tá falando da briga com o colega, que não sei quem que é arrogante, mas tá falando, tá podendo falar de si. Então eu acho que essa... (entrevistada “E”)

— Até mesmo pra sonhar, né, ... (entrevistada “H”)

— Até mesmo pra sonhar... (entrevistada “E”)

Neste momento, minha interferência acontece no sentido de fazer com que a conversa retome a questão dos valores e das contradições sociais e de gênero:

— Mas, o engraçado, é que as meninas sonham em encontrar um namorado rico, todas?! (Daniela)

— Mas, é real, isto é uma coisa delas... (Entrevistada H)

O que fica marcado nesta discussão é que para aquele primeiro momento de um “projeto para a transformação”, está muito bom fazer com que as crianças possam se colocar, contar sua vida, seus sonhos, revelar sua identidade. Textos que expressem atitudes de rebeldia ou contestação às normas estabelecidas ainda não ocorrem.

Porém, o projeto, dentro de um prazo maior, quer mais do que isso. Na apresentação do “Meu conto tá quase pronto” (anexo 3) está escrito:

Este projeto foi desenvolvido em maio de 1986 e setembro de 1986, e teve como objetivo numa primeira etapa, criar condições para a expressão, além de tentar mostrar o sentido social da expressão: seu valor enquanto comunicação e uma das formas de divulgação dessa expressão (no caso, a confecção do livro). Os objetivos estão ligados à concepção de que, a expressão oral é o primeiro passo para encaminhar a criança ao gosto pela leitura, escrita e descoberta dos segredos da comunicação clara com outras pessoas, ou seja, para a conquista social de seus direitos. Ao trabalharmos com a facilitação da expressão, contribuímos no processo de convivência e organização grupal, indispensável para a transformação da nossa sociedade.

Mas, como esclarece uma das entrevistadas do encontro coletivo, essas são conquistas que levam tempo, paciência e trabalho para serem atingidas:

— Esse tipo de trabalho que lida com as pessoas, o trabalho com educação, é um trabalho que a gente sabe que é lento, as mudanças vão acontecendo lentamente. Embora fosse um período de euforia de mudança, tem aquele período de assentamento dessas mudanças e, daí que as coisas vão acontecendo, aos poucos, devagar, aqui, ali... (entrevistada “D”)

Este “grupo pela transformação da escola”, como passarei a chamar os educadores e educadoras comprometidas com as mudanças para a educação propostas em Araucária e do qual faço parte, vai mostrando aos poucos, e de forma



contundente, os seus objetivos com o trabalho na escola, vai enfrentando os obstáculos e conquistando espaços. Porém, é preciso saber como os alunos e alunas percebem (ou não) e se apropriam (ou não) dessas tentativas de mudanças na escola. Este é um ponto difícil de compreender, pois, como esclarece APPLE,

Os estudantes tornam-se hábeis em “driblar o sistema”. Grande número deles nas escolas urbanas de áreas pobres, isto para não falar de outras áreas, adaptam de forma criativa seus ambientes de forma que possam fumar, sair de aula, colocar humor em suas rotinas, controlar informalmente a cadência da vida escolar e, de forma geral, tentar levar o dia. Nessas mesmas escolas, muitos estudantes vão ainda mais além. Eles simplesmente rejeitam os currículos oculto<sup>12</sup> e explícito<sup>13</sup> da escola. O professor que está ensinando matemática, ciências, história, orientação vocacional, etc., é ignorado o mais possível. (1989, p. 112)

Para os alunos e as alunas, a escola transformadora que está sendo proposta para eles e elas em Araucária deve ser difícil de compreender, pois, até aquele momento, os seus movimentos são interpretados como rebeldia ou falta de educação e nunca como um ato de resistência<sup>14</sup> às regras, conteúdos e valores colocados pela escola.

Uma situação vivenciada pela Educadora 3 mostra como essa interpretação é corrente nas escolas do município:

Me lembro do trabalho com um grupo de crianças... Porque o pedido na escola, no Ibraim, e acho que nas outras escolas também, em relação à psicologia, era assim: vocês estão aqui, afinal, pra fazer o quê? Então vamos mandar as crianças problemas pra vocês resolverem, é isso que a gente quer. Mas, não era isso que a gente pretendia, a gente acreditava que esses

---

<sup>12</sup> APPLE acredita que a escola tenta, com algum sucesso (ele, em momento algum, despreza a ação da resistência contra-hegemônica feita por alunos, alunas, professores e professoras) ser a agente da reprodução econômica e cultural dos interesses dominantes da sociedade e faz isso através de um currículo que “tacitamente tenta ensinar aos estudantes normas e valores que estão relacionados com o trabalhar” nesta sociedade. (1989, p. 112)

<sup>13</sup> Segundo APPLE, “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.” (2000, p.59)

<sup>14</sup> Resistência foi aqui pensada dentro da concepção de GIROUX e MCLAREN que a compreendem enquanto o espaço existente entre as forças de dominação e a condição de ser dominado, sendo que ela se dá no campo pessoal, estando pouco articulado a um conjunto de idéias que forme um projeto político. Se assim o fosse, essa resistência, segundo os autores, estaria mais próxima de uma ação “contra-hegemônica”, ou seja, da criação de esferas públicas alternativas que corporificariam as diversas formas de experiências e lutas críticas. (2000, p. 132)

problemas das crianças tinham a ver também com a metodologia de trabalho, com o jeito que o professor levava, que as crianças ficavam sentadas 4 horas em cima de um livro didático, quer dizer, se as aulas fossem mais animadas, mais legais e tal, as crianças não iriam brigar, tumultuar como acontecia. Então, tinha uma turma no Ibraim que tinha umas seis crianças que eram os “capetas” e a professora lá, desesperada, queria que eu fizesse alguma coisa, de preferência consertasse pra mandar eles bem quietinhos pra sala de aula.

Os alunos e as alunas começam a viver algo novo, mas não compreendem muito bem o que é nem como acontece. Em quem eles e elas podem confiar? Será que essa conversa de transformação é pra valer? Será que se eles e elas confiarem nessa conversa de transformação da escola, não serão traídos e traídas por novas imposições indesejáveis, tanto expostas quanto ocultas nas novas práticas que estão sendo estabelecidas?

Uma situação vivida na escola Ibraim pode exemplificar este momento difícil vivido pelas crianças: lá é conquistado, no final de 1987, o direito dos alunos e das alunas participarem do conselho de classe. Porém, as contradições expostas pelos professores e pelas professoras durante o conselho são grandes, chegando ao desrespeito como registra Rita Isabel VAZ,

No conselho havia sido apresentado um histórico, mostrando como os alunos haviam conquistado o direito de participar, e os professores de Língua Portuguesa tiveram um espaço para colocar em discussão a proposta de trabalho do grupo. A maioria deles estava realmente questionando o ensino de Língua Portuguesa e construindo uma prática alternativa, fundamentavam-se numa teoria lingüística e pretendiam entre outras coisas superar o ensino mecânico da gramática, por isto estes professores haviam sido criticados e desrespeitados por alguns professores de outras disciplinas que diziam aos alunos que “estes professores de português não fazem nada e ganham como nós.” (relato de alguns alunos). Como a contradição entre os professores progressistas e reacionários ficava encoberta pelos discursos, este era o momento de explicitar as diferenças e inclusive desmistificar para os alunos a figura do Professor, da harmonia da escola...

Durante o conselho havia sido dito que os professores de Língua Portuguesa estavam utilizando os alunos como cobaias e estes mostraram que a experiência que estavam fazendo já havia sido feita antes em outros lugares, havia pesquisas mostrando que o trabalho dava os resultados esperados, e era fundamentada numa teoria lingüística. (1991, p. 68 e 69)

Esta situação de conflito também é lembrada pela Educadora 1 em sua entrevista individual:

— Eu lembro de um conselho de classe que os alunos foram convidados a participar, que fazia parte desse movimento da abertura, da democracia, dos alunos participantes. Quando chegamos lá no conselho, com a presença dos alunos, nós fomos massacrados, alguns professores foram massacrados. (Educadora 1)

— Pelos alunos? (Daniela)

— Não, pelos outros professores e daí havia algumas falas, ..., que os alunos achavam muito boas as aulas, que não eram mais monótonas, que eles podiam falar, que eles tinham voz e que eles percebiam essa diferença, esse movimento, que a escola estava se abrindo... (Educadora 1)

A postura apresentada pelos alunos e alunas após a participação no conselho, tendo presenciado os conflitos entre os professores e as professoras, é bastante indignada, como conta a Educadora 1: “E havia até um professor de matemática que dava de dedo na gente, falando da bagunça, e os alunos ficaram horrorizados, eles fizeram um levante saindo em nossa defesa...”

Este “levante” está registrado em pequenos textos que alunos e alunas entregam às professoras com comentários sobre o Conselho, como este de um aluno da 5ª série: “...Não concordo que alguns professores critiquem o professor de português porque no começo do ano eu não sabia fazer redação, mas acho que o professor está certo, porque agora eu sei escrever, acho que todos os professores deveriam trabalhar como ele.” (VAZ, 1991, p. 67)

Porém, nem todos os professores e professoras concordam com esta participação dos alunos e alunas e, no ano seguinte, em 1988, ela acaba sendo proibida, mesmo com o protesto daqueles e daquelas que a consideram importante, como relembra a educadora 1:

— A gente estava querendo modificar a escola, fazer com que eles pudessem participar mais da escola, saber do que eles tinham direito. Nós já tínhamos conversado com eles sobre isso, sobre a importância da participação deles, a importância da voz deles, então não tinha mais como calar.

— E aí ficou garantido, eles passaram a participar sempre do conselho?

— Não, por incrível que pareça, não! A história é malvada, é maligna, porque, você sabe tanto quanto eu que aí houve um corte, houve uma escuridão<sup>15</sup> novamente...

Porém, o fato dos alunos e alunas não participarem do conselho seguinte, que acontece em maio de 1988, tem outra explicação segundo Rita Isabel VAZ:

Em 1988, no primeiro conselho de classe os professores mais conservadores proibiram a participação dos alunos, a direção e orientação recuaram e não permitiram que os alunos participassem ainda que houvesse protestos dos professores mais progressistas, da coordenadora e da psicóloga e dos próprios alunos. (1991, p.71)

O sentimento que fica para os alunos e as alunas é de decepção, de traição, e surge a sensação de que tudo não passa de uma “verdadeira palhaçada”, como os alunos e as alunas da 8ª série registram em um manifesto, colado na porta da sala de aula onde acontece o conselho de classe: “No dia 06 de maio de 1988, dia em que aconteceu o CONSELHO DE CLASSE”. Só que o que aconteceu foi uma verdadeira palhaçada. Logo que chegamos ao colégio, todos foram barrados, pois nós não podíamos participar do tal conselho”. (VAZ, 1991, p. 71)

O clima de tensão está no ar, professores e professoras participam de assembléias que reúnem todos os trabalhadores e trabalhadoras da Prefeitura, há uma proposta de greve sendo encaminhada. Na escola Ibraim, os alunos e as alunas sentem na pele o recuo de suas conquistas e os professores e as professoras do “grupo pela transformação” estão acuados/as. Ainda assim, o final do manifesto produzido pelos alunos e alunas da 8ª série levanta suspeitas de que a escola está mudando, não de maneira fácil, mas está dando passos: “Queremos dizer só mais uma coisa: nós vamos continuar na luta, e temos certeza que essa guerra nós vamos ganhar. Está na hora dos professores saberem, que não temos apenas deveres mas sim direitos.” (VAZ, 1991, p.72 e 73)

Há outras “pistas” sobre mudanças efetivas na escola em Araucária. Em finais de 1987, mais e mais professores e professoras mostram-se seduzidos e seduzidas

---

<sup>15</sup> A “escuridão” da qual fala a Educadora 1 refere-se à demissão de aproximadamente 60 profissionais, feita pela Prefeitura, em Maio de 1988. A maioria dos demitidos são trabalhadores e trabalhadoras da educação, principalmente do grupo que “queria a transformação”. Eu mesma fui uma das demitidas nesse ano. Sobre esse acontecimento, este trabalho trará mais informações na seqüência.

pela proposta e conscientes da importância da sua atuação quando vêm as melhoras na escola e nos trabalhos das crianças com os projetos propostos. Neste ano, a SMED lança o “jornal da SMED” (são produzidos apenas dois números) e, nele, há alguns registros que mostram essa nova realidade:

Quanto mais a gente sabe das coisas, tem conhecimento e informações, mais a gente **pode**; pode fazer, mudar, criar...

Isso pode parecer pouco... mas não é! Essa é, praticamente a nossa proposta de trabalho...

Garantir, ao máximo, o acesso do aluno araucariense à escola é **fundamental**, mas ainda é pouco...

Chegando à sala de aula é nossa obrigação construir, junto com o professor, uma proposta pedagógica, capaz. Capaz de ser **científica** porque oferecerá conhecimentos reais e aprofundados. Capaz de ser **crítica** porque não apresentará verdades absolutas, mas conhecimentos produzidos social e historicamente pelo homem, abertos a discussão. Capaz de **libertação** porque terá que propor a solidariedade entre os homens em todos os seus momentos pedagógicos. Os conhecimentos não poderão mascarar as injustiças sociais e os conceitos deverão ser abertos para reflexão. O método precisará exercitar o pensamento crítico e a discussão coletiva. Isso se chama libertar, porque desconhecer ou conhecer em parte as verdades e vencer sozinho as barreiras apresentadas é estar **preso**, é estar longe das possibilidades.

O homem existe para ter uma vida digna e justa. Nossos alunos, os alunos das escolas públicas, são cidadãos que precisam dessa qualidade de ensino para se organizar e superar a injustiça instituída pelos próprios homens.

Para nós, da equipe de ensino, essa é uma questão de postura de trabalho e, acima de tudo, um princípio de vida... MAIS JUSTA, MAIS DIGNA... E PARA TODOS, prioritariamente para nossa clientela: alunos e professores de Araucária!

Por tudo isso é que nossa tarefa é questionar a escola e a sociedade: com o professor, em sala de aula; em reuniões pedagógicas; em cursos de aperfeiçoamento profissional; em encontros de professores; nas APMs. Com o aluno, em sala de aula (através do professor); em grêmios estudantis; em grupos de atividade artística, teatral; no “Meu Conto tá quase pronto”; “Encontros Mirins”, etc..

Oferecer informações e criar espaços de reflexão coletiva é indispensável para promover a chamada de toda a comunidade escolar. Para um grande MUTIRÃO, que já começou... e que vai se concretizar na história de Araucária:

**A construção coletiva de uma educação mais CAPAZ!** (número 01, p. 04 e 05)

Há outros depoimentos importantes no “jornal da SMED”, de professores e professoras que se sentem seduzidos e seduzidas e, posteriormente, demonstram sua compreensão sobre a importância do trabalho com educação dentro de uma visão transformadora:

Eu me coloquei no lugar da criança, me senti criança, isso me fez parar e refletir sobre a prática e me fez mudar pelo menos um pouco. E mais a emoção de viver e crescer com a criança... (número 01, p. 06)

Depois de muitos encontros de professores que discutiam sobre o ensino, como sair do tradicional e tentar uma outra prática pedagógica, neste ano tentei mudar em parte a minha prática e no que mudei acho que foi para melhor.

Estou trabalhando com a segunda série e valorizo muito a criança como ela é, e não como eu gostaria que ela fosse...

Procuro mudar a minha prática sempre que possível, digo assim porque para mudar totalmente ainda não estou segura, mas insisto que é melhor mudar e é mais fácil para o aluno e eu espero um dia mudar completamente. (número 02, p. 04)

Antes de mais nada é necessário dizer que não foi fácil mudar. Quando surgiu na escola uma proposta de mudança, de um ensino mais aberto, diferente de como se tinha trabalhado até então, houve de nossa parte – professores de 1ª série, uma reação contrária. Mas, mesmo assim, resolvemos aceitar o desafio e tentar mudar.

Tudo isso só aconteceu a partir do momento em que clareamos nossa visão do que seria uma nova proposta de trabalho, e com que tipo de educação pretendemos trabalhar.

Decidimos trabalhar pela transformação, porque acreditamos no aluno, em tudo que ele é capaz de fazer. Tudo aconteceu através de muito questionamento, reuniões, discussões, sugestões, as quais foram propiciadas na escola através da coordenadora e da psicóloga. Houve também encontros com professores que já trabalhavam com uma proposta de transformação. (número 02, p. 05)

Ainda que o apoio ao trabalho “pela transformação na escola” seja uma realidade, não é uma expectativa de todos os professores e professoras. Alguns e algumas questionam os seus objetivos. E isso fica claro no encontro coletivo de 2002 quando uma das entrevistadas expõe sua opinião sobre as consequências para a escola e para a sociedade das “ações transformadoras” desse período:

— Você levantou a questão das crianças hoje, como que elas estão se comportando hoje, com essa coisa, com esses conceitos novos que, durante tantos anos, duas décadas aí, elas foram recebendo da literatura, através das

discussões em sala de aula.... Se por um lado eu acho que muita coisa mudou e mudou pra melhor, essa outra questão de que eu tenho liberdade pra me expressar, pra expressar meus sentimentos e também o que eu penso do mundo, tem também o outro lado que é saber sobre a liberdade de cada um, cada um tem que ir até onde começa o direito do outro. E o que a gente percebe que aconteceu na sociedade, não só na escola? (Entrevistada “A”)

Opinião similar a esta é colocada pela Educadora 2 na entrevista individual ao dizer que “Essa questão de abertura, de liberdade e de todo mundo tem que falar, todo mundo tem que dar opinião e todo mundo tem que participar, teve também um lado de perdas, porque daí tudo o que não era novo, tudo que era antigo, tudo que já existia, passou a ser muito criticado.”

No entanto, a Educadora 1 tem uma opinião bastante oposta a estas sobre as conseqüências dos trabalhos daquele período: “Hoje mesmo eu encontrei uma aluna saindo da Gazeta do Povo... Ela foi minha aluna na 5ª, 6ª, 7ª série e hoje ela está fazendo faculdade, ela voltou a estudar e está fazendo Letras e ela disse que foi por minha culpa (risadas)... E muitos desses ex-alunos dizem pra mim que foi importante essa coisa de começar a perceber as coisas”.

Conhecer os diferentes pontos de vista de professores e professoras e como fazem as leituras de um momento; conhecer a diversidade econômica, social e cultural de alunos e alunas são grandes desafios para quem trabalha com a educação. E, em Araucária, esta diversidade está clara, tanto para o “grupo pela transformação”, quanto para todos os outros professores e professoras, e começa a causar uma certa tensão, como relembra a Educadora 1: “...um grupo que chegou um pouco depois na escola acabou gerando um conflito, um conflito bem grande”. Segundo GIROUX e SIMON,

Essa discussão sobre a diferença vivida, se pedagógica, adquirirá uma certa tensão, pois implica uma luta — luta em torno de conceitos atribuídos, luta em torno de sentido em que se deve direcionar o desejo, luta em torno de certos modos de expressão e, fundamentalmente, luta em torno de versões múltiplas e até mesmo contraditórias do “eu”. É essa luta que possibilita novos investimentos e conhecimentos além da experiência individual e permite, por conseguinte, redefinirmos possibilidades que vislumbramos nas condições de nossas vidas diárias e em condições futuras, “ainda não concretizadas”. Trata-se de uma luta em torno da própria noção de pedagogia, uma pedagogia que constantemente problematize o modo como professores e alunos adquirem conhecimentos, no âmbito de formas culturais mais amplas e nos intercâmbios que marcam a vida na sala de aula. (2000, p. 106)

Outras discussões importantes aparecem no encontro de 2002 e causam tensão entre os participantes: a decadência da escola pública; a falta de limites e de educação dos adolescentes; a violência da sociedade atual. Para algumas participantes, essas situações são conseqüências diretas das “mudanças atropeladas” que “algumas pessoas que se deixaram usar ou seguiram modismos” (entrevistada “A”) impuseram às escolas na década de 1980. Para outras participantes — e eu concordo com essa posição — essas situações “têm outros culpados de muito mais peso do que nós, os que queríamos as mudanças” (entrevistada “C”), devido ao fato de estarmos saindo de uma ditadura.

Paulo Sérgio PINHEIRO explica como e por que problemas como a violência acontecem em momentos de transição democrática, nos lugares mais diferentes do mundo:

Os valores de solidariedade e “espírito público” da sociedade civil revelados durante as lutas pela democratização constituem uma dimensão relevante do sistema social, mas esferas contíguas desafiam continuamente essas características positivas onde quer que se expressem interesses funcionais diversos e objetivos contraditórios. Esta situação dá origem a relações sociais de natureza completamente diferente. Isso pode explicar a tendência de aumento da violência comum depois de transições democráticas em locais tão diferentes quanto a Europa Oriental, a Rússia, a África do Sul, o Brasil e outros países da América do Sul.

Ainda que a transição e a consolidação democráticas fornecessem as condições básicas para novas formas de convívio e pacificação, a volta à democracia coincidiu com o aumento da criminalidade violenta e a disseminação de gangues, mafiosos e outras organizações criminosas. Em várias cidades brasileiras existem justiceiros de todo o tipo, como continuação, de certa forma, dos esquadrões da morte e outras organizações e práticas repressoras clandestinas que predominaram durante a ditadura. (2002, p. 241 e 242)

O ano de 1988 chega num clima de intensa expectativa. No plano nacional, a Constituição democrática seria, finalmente, promulgada, e a primeira eleição direta para presidente da República, marcada para o ano seguinte.

Em Araucária, o grupo que defende as mudanças vive o clima das conquistas e as esperanças de continuidade dos trabalhos, apesar dos conflitos instalados. O sentimento é de estar contribuindo para o processo de democratização do país através da atuação na escola, pois “já havia um espaço de trabalho conquistado,



entrosamento profissional e algumas opções por um projeto democrático”. (VAZ, 1991, p.66)

Porém, os primeiros meses de 1988 mostram os rumos que tomam as discussões no processo de elaboração da Constituição. Esses rumos começam a levantar suspeitas sobre a consolidação da transformação sonhada. Elisa P.REIS escreve sobre esse processo:

A Assembléia Constituinte que redigiu a nova Constituição quando da transição do governo autoritário para o governo democrático expressou a ambigüidade dos vários interesses em jogo. A nova Constituição, promulgada em 1988, conciliou princípios orgânico-comunitários e liberal-individualistas, muitas vezes em contradição entre si. Houve revisões constitucionais, a maioria delas esforços para tornar a Constituição mais coerente com um sistema neoliberal. (2002, p. 215)

Uma das integrantes da equipe de ensino no período estudado, em Araucária, Andréa V. ZANELLA, em um texto produzido em fevereiro de 1988, deixa clara a sua indignação diante de uma possível estagnação dos recentes avanços democráticos no país, da traição que está sendo construída contra os sonhos e práticas de transformação, sentimento que ela tem não somente em relação aos rumos nacionais, como também aqueles que se mostram em Araucária. Vale a pena colocar aqui esse texto na íntegra por, pelo menos, uma razão: foi produzido na época, no calor das discussões e receios:

#### Escola – Por que não mudas?

Difícil responder! Mais difícil ainda quando se sabe que está no poder, na instituição maior responsável pela educação no município, no Estado e no País, o “governo democrático”, o “governo da abertura política”.

Que contradição é essa? Que entendimento há por parte de governantes que, apesar de toda a burocracia, a pseudo-autonomia, se proclama uma mudança? Mas como esta acontecerá? Será que a consciência revolucionária e transformadora deverá emergir das massas populares com a mesma facilidade com que o poder se corromper em coligações descabidas?

É uma utopia muito grande acreditar que na classe dos professores (a “massa popular”) a consciência vai emergir “naturalmente”, como consequência da percepção das contradições, da falta de condições de trabalho. Primeiro que a falta de condições de trabalho não vem de agora. Aliás, acho que a história precisa ser lembrada, qualquer análise se torna simplista se não for feita sob um ponto de vista histórico. E o professor vem sendo há muito tempo explorado, é mal-formado (fruto de uma escola

desqualificada) e mal-pago. E, ironicamente, cabe a ele fazer a mudança da instituição escolar!

Mas então, que fazes tu, ó governo popular e democrático? Não assumiste o poder com promessas de mudanças, de educação popular, de ensino público e gratuito? Que estando no poder só faz lutar para continuar onde está (em questionar meios necessários para que isto se efetive), e ainda por cima joga sobre as “massas populares” a responsabilidade pela mudança? Afinal de contas, o que representa o voto que milhões de brasileiros depositaram nas urnas acreditando estarem escolhendo seus verdadeiros representantes?

Em educação, antes de mais nada, é fundamental que a prática político-pedagógica esteja coerente com a proclamação verbal. É muito simples estabelecer princípios e deixar que a comunidade se organize para conquistá-los. Chega a ser ridícula essa posição, é mister que os eleitos criem as condições para que as mudanças se efetivem. Em educação não basta apoiar alternativas pedagógicas, é imprescindível que se dê condições, que se constitua essas alternativas.

Do contrário não há o que esperar a não ser esse painel que assola o país: o do grande engodo popular.(1988)

E, realmente, essas suspeitas e questionamentos não são sem razão, tanto que, em maio de 1988, boa parte do grupo que está envolvido nos projetos de transformação em Araucária é demitida após um movimento grevista que reivindica melhores salários, condições de trabalho e respeito aos compromissos anteriormente firmados com a Prefeitura Municipal.

Rita Isabel VAZ registra esse momento da greve e das demissões da seguinte maneira:

Neste momento em que parecia que começávamos a sistematizar a prática fomos demitidos junto com alguns professores “coincidentemente” os progressistas, não houve nenhuma demissão do grupo reacionário da escola, embora nem todos os professores progressistas tenham sido demitidos, os que ficaram continuaram com a proposta de educação transformadora e lutam ainda para modificar a escola, conseguiram avanços sem dúvida. A demissão aconteceu em função da participação em uma greve dos funcionários públicos da Prefeitura de Araucária...

Infelizmente, as mudanças propostas pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) são mudanças apenas de fachada, é mudar para não mudar, quando uma proposta de trabalho pretende realmente a transformação da sociedade é incompatível com este governo e ocorrem as demissões em massa como em qualquer governo autoritário. (1991, p. 76, 77 e 80)

No encontro coletivo de 2002, o momento das demissões pela greve é colocado por alguns e algumas participantes como sendo de interrupção de um processo de conquistas. Há, nesta parte da discussão, muitos momentos de silêncio, poucos e poucas colocam seu ponto de vista sobre este acontecimento. Isso pode sugerir que parte do grupo discorda desta interpretação de “interrupção de um processo de mudanças”.

Uma professora presente no encontro coletivo de 2002, e que não foi demitida naquela greve, relembra esse episódio como uma interrupção:

— Eu acho que, infelizmente, na greve de 88, nós tivemos grandes perdas, e não me refiro só a vocês três que estão aqui... Mas eu me refiro à grande maioria das 60 pessoas que foram demitidas naquele período. Eu acho que se as pessoas tivessem continuado, o avanço talvez fosse maior. Porque isso fez com que diminuísse muito o grupo de trabalho que atuava, diminuiu muito, muito, muito... Então, isso acabou refletindo diretamente nas questões que a gente tava trabalhando. Eu sinto imensamente a demissão de inúmeras pessoas, não cabe agora citar, mas que eu gostaria muito que tivessem continuado na rede. Eu acho que a rede só teria ganhado com isso, foi uma perda irreparável, pra educação, pra saúde. Eu acho que houve perdas que até hoje fazem muita falta.(entrevistada “H”)

A Educadora 1, na entrevista individual, também lembra desse fato e entende que ocorre, no período, uma interrupção dos trabalhos:

— Isso foi em maio de 88, mas eu lembro disso como se fosse hoje, porque de um dia pro outro silenciou durante um bom tempo as pessoas. E havia um certo ar de vitória de outros, havia um certo ar de vitória de certas pessoas. Isso marcou muito... Eu acho que as pessoas que ficaram demoraram um pouco para retomar o fôlego, pra tomar o seu rumo. Então, diante disso, com certeza houve uma quebra, uma ruptura de algumas conquistas, de um clima mais democrático. Isso dura um bom período...

Porém, há um entrevistado que entende o período das demissões como, apesar de tudo, um período de grandes conquistas:

— Eu acho que a gente teve uma experiência ali que foi demarcado claramente um limite para o que o prefeito podia fazer com seus funcionários. A partir dali, ninguém avançou além disso, nenhum prefeito invadiu o meu

espaço, ou seja, a gente só foi ganhando: teve consolidação do sindicato, as nossas reivindicações... (entrevistado “I”)

— Horário permanência... (entrevistada “D”)

— Uma série de conquistas que a gente teve. Não houve um resultado, assim, imediato, daquilo que a gente queria, mas nós conseguimos uma coisa que foi muito importante: foi ali que o sindicato começou a se consolidar e que, olha, malgrado o que dizem, ele é forte até hoje. E vai continuar forte e é por isso que a gente tem um plano de carreira e tal. (entrevistado “I”)

E não há como deixar de registrar os silêncios: durante a conversa sobre as demissões, algumas integrantes do encontro coletivo permaneceram caladas. Talvez não se lembrem do momento, talvez tenham se posicionado contra o movimento e prefiram ficar caladas, talvez tenham ficado “sensibilizadas” com as lembranças. De qualquer forma, os silêncios e suas interpretações marcam forte presença na discussão.

Após esse período de demissões, de interrupção de um processo de trabalho e de algumas conquistas, outras situações, a nível nacional, mostram que a transformação tão sonhada precisaria ser ainda conquistada: a Constituição de 1988 assegura muito mais os interesses dos conservadores e neoliberais do que as necessidades populares; acontece a derrota de um candidato à Presidência da República comprometido com os interesses populares nas eleições de 1989.

Porém, o processo histórico não pára e os conflitos continuam a acontecer na sociedade brasileira, bem como no trabalho com a educação em Araucária. Novos desafios são colocados para os professores e professoras que permanecem na rede municipal de ensino com o objetivo de dar continuidade aos projetos lançados.

Momentos como esse, vividos pelos professores e professoras em Araucária na década de 1980, não podem ser apagados da história e da memória. Estes momentos devem ser resgatados e contados para os alunos e as alunas e para os novos educadores e educadoras que vão trabalhar no Município. Como alerta APPLE, “A identificação daquilo que perdemos, entretanto, exige não apenas uma análise teórica e histórica, mas a produção contínua de materiais curriculares e estratégias de ensino viáveis que possam ser usados nas salas de aula e outros locais.” (1989, p. 103).

A memória das perdas e das conquistas deve ser resgatada para servir como mola propulsora para novos processos que buscam o repensar da escola, para que

a desesperança na escola e na sociedade não provoque a paralisia e sim a indignação que leva cada educador, cada educadora a tentar a mudança outra vez.

## HISTÓRIAS DA PAIXÃO EM ARAUCÁRIA

Num país como o nosso, meu caro amigo, construído na desigualdade social e nas mentiras políticas, o bom livro para a criança e para o jovem é, não tenho dúvida, um projeto de nação. (LACERDA, 2001, p. 40)

A década de 1980 abre espaços para o debate sobre a “crise da educação” e a “crise de leitura” no Brasil, buscando saídas e soluções para o problema.

Especificamente para discutir a “crise da leitura”, nesse período são criados inúmeros projetos nacionais e organizações, além de ter sido incentivada a continuação do trabalho de algumas fundações já existentes desde décadas anteriores, como a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a FNLIJ. Esta iniciativa tem a participação tanto do governo federal, instalado após a ditadura civil-militar, quanto da iniciativa privada.

Em uma mesa-redonda realizada no 7º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em 1989, em Campinas, professores e professoras expõem a existência desses projetos, seus objetivos e os resultados conquistados. Regina ZILBERMAN, uma das participantes deste COLE, enumera alguns desses projetos e suas intenções :

Oriundo do poder público federal é o projeto de financiamento de publicações de obras literárias, por intermédio do Instituto Nacional do Livro. Este implantou, nos anos 70, uma política de co-edições que patrocina parte do custo de produção de textos, responsabilizando-se também pela distribuição de sua cota de livros, procurando, com isso, suprir bibliotecas públicas nos níveis estadual e municipal.

Igualmente vinculada ao governo federal é a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), ex-FENAME, que desde a década de 70, coordena um amplo programa de aquisição e distribuição de livros didáticos dirigidos a escolas públicas carentes. Mais recentemente, o mesmo órgão diversificou sua atuação, assumindo o programa “Sala de Leitura”, a quem compete a seleção, compra e distribuição, entre alunos freqüentadores do ensino público, de textos destinados a crianças e jovens.

A iniciativa privada não se omitiu dos problemas e implantou os programas “Ciranda de Livros” e “Viagem à Leitura”, que reproduzem a seqüência já indicada acima: compra de obras destinadas à infância e juventude já existentes no mercado e posterior doação delas a escolas pobres.

(...) Da sua parte, a Câmara Brasileira do Livro preocupou-se, em 1988, com a atuação dos professores encarregados de formação de leitores, sobretudo os de língua e literatura, promovendo em várias regiões do país cursos de treinamento e atualização. (1995, p. 125 – 126)

A professora Eliana YUNES, outra integrante da mesa-redonda, traz mais informações sobre a instalação e alcance de tais projetos:

A Fundação (FNLIJ) começou com ... a “Ciranda de Livros”, que chegou a distribuir trinta mil coleções e sessenta títulos de literatura infantil entre 80 e 84.

Este projeto, ..., em verdade investiu na questão da formação do professor, no preparo de materiais pedagógicos e na orientação da leitura... a Fundação, a partir de 86, aprendendo com a experiência da “Ciranda de Livros” tomou a iniciativa de outros projetos piloto uma vez que a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) praticamente deu, a partir de 85, continuidade ao projeto “Ciranda de Livros” com o programa “Salas de Leitura”.

(...) Em 1986, a Fundação organizou um projeto chamado “Livro mindinho seu vizinho”, com as Associações de Moradores inicialmente no Rio de Janeiro e em 87 e 88 ele se desdobrou para outros estados.

(...) Nesse mesmo ano, a Fundação, seguindo essa tradição de organizar projetos que pudessem depois serem assumidos, ou pelo poder público, ou por instituições privadas comprometidas com o desenvolvimento social, criou um projeto chamado “Meu livro, meu companheiro” também no Rio de Janeiro voltado para as enfermarias de longa internação de crianças.

(...) Em 1987, nós começamos um projeto chamado “Leia criança, leia” que hoje está também em dezoito estados do Brasil, que preferencialmente atende às Associações de Moradores de Favelas. (1995, p. 129 – 131)

Ainda nesta mesa-redonda, a professora Walda de Andrade ANTUNES torna mais explícitos os trabalhos de dois programas, o “Salas de Leitura” e o “Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares”, desenvolvidos pela FAE:

Desde 1984, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) desenvolve o programa “Salas de Leitura”, a tentativa é a de garantir na escola a aproximação entre criança-livro e literatura-leitura. Faz-se da “Sala de Leitura” o espaço livre onde o desenvolvimento e a consolidação do gosto de ler opõem-se à mecânica quase generalizada imposta ao ato de ler na sala de aula.

(...) O Programa Nacional “Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares” institucionalizado e cabendo à FAE a responsabilidade de sua implantação e implementação ainda em 1988, adquiriu os primeiros 10.000 acervos e com estes estão sendo implantadas 6.500 bibliotecas escolares e já foram criadas na totalidade das bibliotecas conveniadas com o Instituto Nacional do Livro, sessões pedagógicas, para que enquanto a biblioteca não chega na escola os alunos que freqüentam a biblioteca pública tenham melhor atendimento. (1995, p. 143 – 145)

O projeto estadual de incentivo à leitura “Os livros criam asas” também marca a presença da literatura infantil nas escolas do Paraná neste período. Em Araucária, no encontro coletivo organizado por mim em 15 de outubro de 2002, a lembrança deste projeto é muito interessante e surge após uma fala inicial minha, ao expor ao grupo as informações sobre a literatura infantil na década de 1980 e seu contato com a escola:

- “Os livros criam asas”. (entrevistada “A”)
- “Os livros criam asas”, isso mesmo... (Daniela)
- Que tinha bolsa de toda cor... (entrevistada “B”)
- Tinha vermelha, amarela... Eu não conseguia lembrar o nome do projeto... (Daniela)
- “Os livros criam asas” (entrevistada “A”)
- E essa bolsa era trocada também... Não ficava só numa sala... Era trocada. (entrevistada “C”)
- Será que era por série? (Daniela)
- É, acho que era por série... (entrevistada “B”)
- Acho que era uma mistura para poder fazer rodízio pelas escolas, de cada cor, né, e então mudava os títulos... (entrevistada “E”)
- Eu sei até os títulos da amarela... (entrevistada “B”)

Diante de tantos projetos, congressos e estudos, pode-se imaginar que o caminho para a superação desta crise tenha sido descoberto neste período. Porém, há estudiosos que traçam alguns contrapontos que valem a pena ser pensados e discutidos neste contexto, como faz MAGNANI ao questionar sobre “Quem está se beneficiando com a crise da leitura e da educação? Quem está cuidando das feridas sociais?”. (2001, p. 39) Este questionamento surge a partir da situação desenhada pela mesma autora ao mostrar que os projetos implantados pelo governo durante a década de 1980 “se apresentam fragmentados, com resultados qualitativos questionáveis” (p. 37) e que as iniciativas das empresas privadas podem ter beneficiado muito mais as editoras do que a maioria da população.

De qualquer forma, é através desses programas, projetos e fundações que as escolas de Araucária passam a participar destas discussões e a receber inúmeros títulos infantis provenientes do chamado “boom” de publicações no Brasil. É também neste momento que o “grupo pela transformação na escola” decide fazer da literatura infantil uma aliada na conquista de seus objetivos. Há muitos estudos e



projetos promovidos também pela SMED, em Araucária, que buscam superar a “crise da leitura”.

Um trabalho que mostra essa preocupação na SMED é a “Pesquisa de material didático alternativo” (anexo 7) que é desenvolvida em 1985 e pretende servir de base para as discussões sobre o tema com os professores e as professoras de 1ª a 4ª séries do município.

Esta pesquisa parte de uma análise feita de vários livros didáticos usados nas escolas em Araucária e conclui que:

... a maioria dos textos dos livros didáticos utilizados, passa idéias de conformismo, desestimula a criatividade, e não favorece o interesse da criança pela leitura (já que o que ela lê nada tem a ver com sua vida, com seu meio) enfim funcionam ideologicamente de acordo com os interesses da classe dominante, de forma que tudo acontece naturalmente, diante destes dados concretos selecionaremos a seguir textos e livros infantis que podem ser utilizados para se explorar conteúdos programáticos e que estejam estimulando nas crianças a manifestação de todas as suas capacidades, desenvolvendo uma consciência crítica, interesse pela leitura e por todas as formas de expressão e participação...

Na seqüência, a pesquisa segue fornecendo a lista de textos e livros infantis que podem e devem ser usados nas escolas, chamados de “material didático alternativo”.

Essa primeira reflexão elaborada pela SMED assume duas faces do trabalho com a literatura infantil, entre tantas outras possíveis: primeira, como um instrumento para a compreensão de conteúdos escolares — com a qual não concordo, pois restringe a literatura infantil ao uso pedagógico — e, segunda, como um veículo de construção da criança crítica e participativa a partir das suas reflexões enquanto leitora.

Esta segunda face é a que faz eu me aproximar dos trabalhos com a literatura infantil e também a que vai ao encontro dos objetivos do “grupo pela transformação na escola”.

Em agosto de 1986, a SMED organiza o projeto “Feira das Idéias” (anexo 8) com o objetivo de desenvolver, entre os alunos e as alunas, o interesse pela leitura e outras formas de produção cultural. A justificativa para a realização desse projeto parte do conhecimento sobre a “crise da leitura” no município:

Dentro do plano anual da Divisão de Educação, em meio a muitos objetivos, nos encontramos frente ao desafio de organizar uma “feira de livros”. Fazendo, porém, uma análise, pudemos perceber que, na realidade de Araucária, uma feira exclusivamente de livros poderia atender as necessidades de uma mínima porcentagem da população. O perfil econômico, o desinteresse pela leitura e outros tantos aspectos presentes em nossa comunidade justificam uma preocupação maior do que a simples divulgação e venda de livros.

Criar, então um espaço para os grupos de estudantes que, de uma forma ou de outra, estão se organizando e discutindo questões culturais (biblioteca, ecologia, teatro...) da comunidade, isto sim nos parecia prioritário. Mostrar em uma “feira de idéias” os projetos e as expectativas do segmento jovem de nossa sociedade para que possam se perceber como sujeitos de possíveis modificações sociais reivindicadas.

Enfim, projetos, congressos, encontros e estudos são promovidos por todos os níveis governamentais e envolvem professores e professoras preocupadas com a crise da leitura e da educação no Brasil. Se todo esse movimento não alcança todo o objetivo colocado a ele, como pressupõe MAGNANI, a atuação de cada professor e de cada professora na sala de aula pode demonstrar conquistas mais reais.

Estas atuações não estão colocadas nos currículos oficiais, não estão explicitadas nos projetos construídos pela equipe de ensino da SMED, porém ocorrem cotidianamente na escola. Segundo EZPELETA e ROCKWELL, neste fazer cotidiano da escola é que, realmente, se realiza a educação. “É uma trama em permanente construção que articula histórias locais — pessoais e coletivas —, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica.” (1989, p. 12)

As autoras apontam para este cotidiano, ou, como elas o denominam, “trama”, como um fazer que precisa ser conhecido pois é, ao mesmo tempo, “o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas.” (idem)

É dentro desta perspectiva que o meu estudo segue daqui em diante, pois vejo que as tentativas e as realizações de algumas professoras nas escolas estudadas, a “trama”, acontecem no sentido da superação da crise. Os problemas enfrentados em Araucária neste período são muitos: não há bibliotecas organizadas em todas as escolas municipais e naquelas que existem, o acervo é insatisfatório;

não há dinheiro suficiente para a compra de livros; não há clareza sobre a importância da leitura de literatura entre professores e professoras.

Para mostrar alguns desses problemas enfrentados e a busca de superação em Araucária, recorro às minhas próprias lembranças sobre o trabalho realizado como professora de Língua Portuguesa nos anos de 1986, 1987 e 1988 na escola Agalvira Bittencourt Pinto e às lembranças das Educadoras 1 e 2.

Na Agalvira, como a escola é chamada, não há, nesse período, biblioteca. Mas existe uma “prateleira ambulante” do projeto “Os livros criam asas”, a qual posso utilizar com meus alunos e minhas alunas. Ela é pouco prática para carregar de uma sala para outra, mas, quando aberta, possibilita a visão ampla dos vários títulos bem como dos autores e das autoras ali presentes: Ziraldo, Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Lígia Bojunga Nunes...

Na Agalvira tenho apenas uma “prateleira ambulante” e ela não dá conta de atender aos alunos e às alunas da 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries<sup>16</sup>. Mas, como sou a única professora de Língua Portuguesa da escola, proponho uma divisão dos títulos entre as três turmas. Assim, ficam poucos livros por turma e eu, no desejo de ver todas as crianças lendo, penso em formas de aumentar o acervo dessa “prateleira ambulante”. A primeira forma que penso é fazer as crianças trazerem livros de sua casa para a escola (ingenuamente, eu não faço uma leitura adequada da realidade dessas crianças e, só depois, descubro que elas não têm livros, ou melhor, que poucas delas têm poucos livros em casa...), porém, os poucos livros que aparecem são ligados a movimentos religiosos, à catequese, alguns se referem a receitas culinárias e outros são romances, desses vendidos em bancas, de coleções chamadas “Júlia”, “Bianca” ou “Sabrina”.

Diante desse novo “acervo” me deparo com um dilema: permitir ou não que façam parte da “prateleira ambulante”. Minha primeira idéia para resolver o dilema é dizer aos alunos e alunas que tais livros não servem, que eles devem ser levados de volta para casa. Penso em explicar para eles e elas que os livros não servem para o trabalho pois são limitados em sua forma e conteúdo. Porém, consigo reprimir esta minha primeira idéia pois me coloco diante de um novo dilema: e se os alunos e as

---

<sup>16</sup> A implantação do ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries ocorre na Agalvira gradativamente: em 1986, apenas a 5<sup>a</sup> série; em 1987, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries; em 1988, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries; e apenas a partir de 1989 o ensino fundamental se completa na escola.

alunas acharem que eu estou desvalorizando suas contribuições e, automaticamente, suas histórias de leitores e leitoras até aqui? Será que não poderei perder possíveis leitores e leitoras para sempre? A resposta que encontro em minhas reflexões a essas duas perguntas é “sim”. Portanto, faço uma opção: esses livros ficam, sim, na nossa “prateleira ambulante”, mas teríamos que encontrar recursos para ampliá-la.

A comunidade atendida pela escola é pobre e me encontro diante de um novo problema: como levantar recursos para a compra de livros? Uma saída encontrada vem do conhecimento que vou travando com as crianças e suas famílias no decorrer dos trabalhos: há uma menina na 6ª série que pinta muito bem. Compro uma tela, ela faz um belo quadro e rifamos. O bilhete é muito barato e, por isso, eu e os alunos e as alunas precisamos vender muitos e muitos números! Não posso esquecer minha ida a uma livraria de Curitiba com a calculadora debaixo de um braço, uma lista imensa de livros debaixo de outro, um envelope cheio de moedas e “dinheiro trocado” em minha bolsa e um milhão de pedidos de desconto na minha conversa com o vendedor.

A chegada na Agalvira, com os livros nas sacolas, causa uma alegria imensa nas crianças. Esses livros têm variados significados para elas, mas, o mais importante neste momento é que SÃO DELAS.

A “prateleira ambulante” fica pequena e, a partir de então, organizo três caixas cheias de livros, uma para cada série. As caixas são compostas por livros da “prateleira ambulante”, pelos livros trazidos pelos alunos e pelas alunas e pelos livros comprados com o dinheiro da rifa. Há um livro para cada criança e meu primeiro desejo se concretiza, vejo todas lendo.

A Educadora 1 também relata a sua experiência contando sobre a biblioteca na escola Ibraim:

— ... na escola Ibraim já havia um pequeno espaço, havia a sala do professor que era dividida mesmo e que metade era destinada à biblioteca, isso no primeiro ano. Logo depois, foi criado um espaço de biblioteca. (Educadora 1)

— Nesse espacinho, tu lembrás o que continha, tu lembrás se tinha literatura ou se era mais livro didático? (Daniela)

— Tinha bastante livro didático, acho que ainda hoje as bibliotecas escolares, principalmente das escolas públicas, ainda são locais de depósito de material didático, mas já havia um pequeno acervo de literatura infanto-juvenil clássica. (Educadora 1)

E as suas lembranças também trazem informações sobre a renovação do acervo da biblioteca naquele período:

— ... algumas verbas (para a compra de livros), às vezes, chegavam da secretaria, e muitas vezes, verbas conseguidas pela escola através de festas. E uma coisa que na escola onde eu trabalhei a gente sempre brigou foi pra não fazer muita campanha do livro, não, essa coisa de doação, porque a gente achava, e eu acho ainda hoje, que quando a gente faz essas campanhas, a tendência é as pessoas levarem livros que não servem mais para a escola. Então chegam livros muito velhos, que não são atrativos, enfim, não servem para muita coisa, então a gente brigava para que os livros fossem comprados, selecionados, que fossem livros que chegassem nas mãos das crianças em bom estado, bonitos, atrativos. (Educadora 1).

— Quem escolhia esses livros? (Daniela)

— Os professores de Língua Portuguesa mesmo. (Educadora 1)

— Escolhiam como? (Daniela)

— De catálogos, mas muitas vezes... Por exemplo, na época da Lígia Bojunga, quer dizer, na época não, porque a Lígia Bojunga está aí até hoje e escreve maravilhosamente bem, mas quando descobrimos a Lígia Bojunga, ..., nós escolhemos alguns títulos para trabalhar... (Educadora 1)

A Educadora 2, na época trabalhando na Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka, conta a sua experiência com a biblioteca, seu acervo e as formas de aquisição de novos títulos:

— O que nós tínhamos lá (na escola) era todo um trabalho da secretaria, uma preocupação na difusão da leitura. Tinha até um projeto que era “Os livros criam asas”, que era uma coisa do Brasil inteiro, era do MEC, e havia sacolões que eram verdes, amarelos, vermelhos... (Educadora 2)

— Havia um por série? (Daniela)

— Não era bem exatamente por série a divisão. Esses sacolões percorriam a cidade inteira e nós tínhamos na escola um sacolão de cada cor e ele ficava na biblioteca e o que nós fazíamos era um rodízio por série dentro da escola. (Educadora 2)

— Vocês levavam o sacolão pras salas ou as crianças iam até a biblioteca? (Daniela)

— A gente podia levar pra sala e eles podiam ir até a biblioteca. (...) Então, cada professor levava o seu sacolão e trabalhava. Eu lembro que havia assim toda uma preocupação da prefeitura de estar enviando esses sacolões e também (de comprar) se a gente pedisse livros ... Eu lembro que a gente na escola tinha sempre a preocupação de comprar livros. Nós tínhamos biblioteca na escola, nós sempre tivemos o espaço da biblioteca e a gente nunca abriu mão desse espaço, mesmo quando o pessoal tentou transformar

em sala de aula, porque precisava... Então nesse período também havia uma preocupação: “Tem que ter biblioteca”. E aí nessa época todas as escolas começaram a ter biblioteca, que não tinha. A que não tinha biblioteca, foi criado um espaço novo, então havia por parte da prefeitura toda uma preocupação quanto a isso. Tinha a preocupação de se fazer uma biblioteca maior, mais ampla... (Educadora 2)

Garantir o acesso à leitura de literatura faz parte das preocupações de professores e professoras do período, bem como da equipe de ensino da SMED, como relembra a Educadora 3, que neste período integra esta equipe e ao mesmo tempo faz um acompanhamento dos trabalhos na escola Ibraim:

— Na prefeitura, na verdade quando a gente chegou lá no departamento que era departamento de educação, a coisa estava começando: estava começando uma administração nova e as pessoas estavam bem perdidas. Quem lidava com literatura Infantil era a ... e ela não se envolvia muito com a gente, ao contrário da ... que estava sempre procurando discutir, a ... trabalhava mais isolado. Então o que a gente tentou foram algumas coisas dentro das escolas que a gente estava, eu no Ibraim, a ... na Agalvira, discutindo com os professores o que podia fazer com aqueles livros. Aí a gente levou a Sônia, que era professora aqui, a Sônia e a Marilda, na verdade, foram conversar com elas como podiam trabalhar com a literatura infantil, como podiam trabalhar a alfabetização.

Uma época na Secretaria de Educação a gente comprou umas caixas de livros que a gente levou pra essas bibliotecas (das escolas). Alguns professores pegavam esses livros e levavam pra sala ou ficavam lá na biblioteca. (educadora 3)

— A biblioteca não funcionava muito bem, mas foi comprada uma caixa de livros e as pessoas podiam levar a caixa pra sala, utilizar, levar os livros? (Daniela)

— Podiam. (Educadora 3)

— Era uma espécie de uma bibliotequinha ambulante? (Daniela)

— Era. Essa caixa de livros tinha também uma textoteca. Isso no Ibraim, que daí eram letras de música, textos curtos, que a gente mimeografava e essa pasta com esses textos ficava disponível com a coordenadora para os professores que quisessem usar na sala.

Em Araucária, há algumas práticas que vão sendo estabelecidas em relação ao trabalho com os livros. Algumas se repetem nas diferentes escolas — o trabalho de leitura dos livros das bibliotecas, ambulantes ou fixas, o empréstimo de livros aos alunos e às alunas e os momentos de leitura em sala — e outras se diferenciam,

fundamentadas na compreensão que cada professora tem da escolha do livro a ser lido pelos alunos e pelas alunas — leitura de livros escolhidos pelas crianças para sua leitura individual ou leitura de livros indicados pela professora para uma leitura coletiva.

A Educadora 1 conta sobre a sua prática na escola Ibraim:

— A gente acabou instituindo, os professores da escola, o dia da leitura, um momento da leitura a partir dessas discussões que a gente tinha de trabalhar sempre com a leitura. Lembrado sempre que com bastante resistência dos colegas, dos outros professores que nos acusavam “de não dar aula”, que era “um absurdo”, que os professores passavam na frente da sala e viam “os alunos lendo e os professores sentados lendo também”, “era um absurdo”. Em reuniões, mesmo, havia acusações, os professores achavam um absurdo, demorou para eles compreenderem. Acho que hoje eles compreendem e até cobram isso dos professores de Língua Portuguesa. (Educadora 1)

— Os alunos liam na sala ou podiam emprestar? Como eles emprestavam: escolhiam o que queriam ou tinha uma interferência de vocês, tinha um registro? (Daniela)

— Bom, no meu caso específico, eu fazia assim, tinha toda uma metodologia, em dois momentos: em um momento, eu achava que era legal eles escolherem o livro e ler o que eles quisessem. Muitas vezes não tinha nenhum registro escrito... (Educadora 1)

— Mas, o livro que eles escolhiam pra levar pra casa, tu anotavas? (Daniela)

— Anotava, eu tinha um caderno, onde eu tinha o nome das crianças, daí eles escolhiam o livro e eu anotava. Eu colocava uma página pra cada aluno e daí eles iam escolhendo e eu anotava o nome da criança. Às vezes eles pediam pra trocar, não tinha problema. E eu já, em alguns momentos, eu direcionava a leitura, quando eu queria que eles percebessem alguma coisa. Daí, nesse momento, nós chegamos a comprar uma coleção inteira, por exemplo, 30 títulos. (Educadora 1)

Na Agalvira, a minha prática em relação ao dia da leitura em sala e aos empréstimos dos livros às crianças é semelhante, mas são os alunos e as alunas que se responsabilizam pela organização da caixa de livros, os empréstimos e o registro no “caderno da biblioteca”. Porém, em meu trabalho não ocorrem, nesse período, leituras de um texto único para toda a turma, pois opto em conquistar leitores e leitoras a partir de suas escolhas mais pessoais sobre o que ler, ainda que me depare com preferências exclusivas de leitura de “Sabrinhas”. Sobre essas leituras exclusivas, eu investia em conversas, apresentando outras opções de leitura na tentativa de ampliar o referencial das crianças.

Porém, a Educadora 2 lembra que a escolha de um título único é uma prática comum em seu trabalho e que, por isso, recebe críticas de colegas que fazem opções semelhantes a minha:

— Eu me lembro que tinha uma discussão muito grande, eu tinha muito essa prática, e ainda tenho, da gente escolher o mesmo título, cada aluno com um, mas o mesmo título nas mãos, e a gente lia, interpretávamos, discutíamos... (Educadora 2)

— E naquela época havia uma crítica a isso? (Daniela)

— Eu me lembro que começou a haver críticas até em relação a isso porque “onde já se viu todos os alunos lendo o mesmo livro!!”, como se isso fosse uma coisa muito ruim, e eram bons livros, porque nós selecionávamos os bons, não era porcaria, era literatura de fato. Então tinha muito isso: “cada aluno tinha que ler só o que gosta”. E tinha uma prática muito assim: ia lá, tinha o sacolão, ia lá e “cada um vai lá, pega e troca, manuseia, mas se não gostar não precisa ficar lendo”. Então aconteceu muito, em algumas salas, de o aluno ficar enrolando a aula inteira e ia lá pegava um, folheava, pegava, não lia nada coisa nenhuma e passava a aula inteira sem fazer nada. Todo mundo fazendo de conta que está lendo, todo mundo está lendo e não era assim. Tinha de fato algumas pessoas que... tem os alunos que tiraram proveito, liam e tal, dava pra você fazer um trabalho orientado mesmo com títulos diferentes, mas era bem mais difícil e pouca gente fazia. Eu me lembro que em uma das aulas (na minha prática) o aluno escolhia e, além disso, em uma aula dessa semana eu continuei o meu método de leitura também do livro coletivo. (Educadora 2)

A Educadora 2 justifica essa sua opção pela leitura de um livro único para toda turma explicando que “tudo se aprende, então a leitura também se aprende, o gosto pela leitura também se aprende. A pessoa sozinha, dependendo do conhecimento que ela tem, ela não vai tirar o mesmo proveito de uma obra que ela pode tirar se tiver toda uma orientação, principalmente quando se trata de uma criança.”

As práticas apresentadas até aqui, ainda que diferenciadas em alguns aspectos, têm em comum um primeiro objetivo que é aproximar os alunos e as alunas da leitura de literatura na escola. Sobre a prática da leitura coletiva de um único texto literário para toda a turma, o debate fica em aberto também entre estudiosos e estudiosas do tema. MAGNANI esclarece que o problema da leitura de um texto único recai no fato de ele ser geralmente escolhido pelo professor e pela professora a partir das preferências de temas trazidos pelos alunos e alunas. Porém, essas preferências não são naturais na criança, elas são influenciadas e construídas



culturalmente pelo esforço da mídia e, principalmente, pela imposição das editoras e de seus catálogos definidores de temas e faixas etárias (além dos preços atrativos quando o mesmo título é comprado em quantidade). Dessa forma, a autora relata que em sua prática, ao propor a leitura de um texto único,

Esbarrava com o problema de nem todos gostarem do mesmo livro, mas os convencia de que era o único jeito de trabalharmos em conjunto. Os que gostavam pediam mais; os que não gostavam encaravam a leitura como uma tarefa a ser cumprida com vistas à avaliação. Nesse caminho, sondava o gosto, o que de novo me remetia aos mesmos textos. A noção de “carência” estava muito presente e, se esse era o único jeito de fazê-los chegar à leitura de textos literários, achei que deveria continuar por aí.” (2001, p. 29 e 30)

Trazendo outro olhar sobre a leitura coletiva, BRAGATTO esclarece que esta produz um momento privilegiado de discussão coletiva e que essa já é uma razão suficiente para tornar-se prática comum em sala de aula, ainda que não a única:

As leituras individuais, em sala de aula, podem alternar-se com leituras coletivas. Recomenda-se, ao longo de todas as séries do 1º grau, que os alunos tenham oportunidade, por iniciativa própria, de escolher os livros de sua preferência e lê-los, bem como que vários alunos leiam o mesmo livro, ou, ainda, que um só livro seja lido para ou por toda a classe.

Queremos insistir sobre a importância que atribuímos a esse último tipo de leitura. Como não a vemos separada de comentários e discussões sobre o que se lê, ou seja, produção da própria leitura significativa numa dimensão coletiva — várias vozes construindo um concerto polifônico sobre o texto lido! —, torna-se a sala de aula um espaço de debate e, assim sendo, um local onde se cultiva o pensamento crítico, reflexivo e independente; onde se aprende a ouvir o outro, a valorizar e respeitar a opinião e a ponderação de terceiros, crescendo-se e amadurecendo-se com tudo isso. (1995, p. 88 e 89)

Estas discussões teóricas exemplificam parte das dificuldades enfrentadas por nós em nosso trabalho, mas não dão conta de esclarecer as relações estabelecidas cotidianamente em cada escola. E acredito que é nesse fazer cotidiano que a escola acontece, como explicam EZPELETA e ROCKWELL, “nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.” (1989, p. 13)

Os relatos das práticas demonstram que o primeiro objetivo do trabalho com a literatura na escola em Araucária, neste período, é aproximar as crianças da leitura de literatura. Por isso, uma pergunta importante a ser feita é como cada uma de nós, professoras, nos apresentávamos enquanto modelo de leitoras para as crianças. Isso, porque, segundo Ana Maria MACHADO, não há prática ou procedimento que leve alunos e alunas a se tornarem leitores e leitoras de literatura se essas crianças não tiverem visto alguém lendo com convicção e prazer:

Em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Da mesma forma que ela aprende a escovar os dentes, comer com garfo e faca, vestir-se, calçar sapatos, e tantas outras atividades cotidianas. Desde pequena, vê os adultos fazendo assim. Então, também quer fazer. Não é natural, é cultural. Nos povos onde se come diretamente com as mãos, não adianta dar garfo e colher aos meninos, se nunca viram ninguém utilizá-los. Isso é tão evidente que nem é o caso de insistir. Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor. (2001, p. 116)

Segundo ela, as crianças têm, assim, duas chances de se tornarem leitoras, a primeira é tendo esse modelo em casa, e a segunda chance (e a mais provável dentro da sociedade brasileira) é tendo esse modelo na escola, com professores e professoras que sejam leitores e leitoras exemplares<sup>17</sup>. Se as crianças virem professores e professoras lendo, tentarão compreender porque fazem aquilo, pegarão seus livros e receberão “a revelação de um segredo — o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino.” (2001, p. 118)

Provavelmente, em Araucária não fazemos essa “contaminação” racionalmente, mas aparecem indícios dela nas falas das entrevistadas e nas minhas lembranças.

Em uma “reunião de pais” (onde só há mães!!), na Agalvira, uma mãe me questiona, bastante preocupada, sobre o fato de seu filho só “querer ler e não mais

---

<sup>17</sup> Preciso fugir um pouco do tema, mas fico próximo a ele, para lembrar rapidamente uma experiência minha enquanto aluna que justifica a fala de Ana Maria Machado, ainda que não em relação à leitura. Quando eu estava na 7ª ou 8ª série, eu admirava a professora de Educação Moral e Cívica, e a razão principal para isso é que ela fazia maravilhosas blusas de tricô enquanto nós, alunos e alunas, respondíamos os exercícios e as provas. Aprendi a fazer tricô muito bem e me sentia tão maravilhosa quanto ela. A minha chegada à leitura teve que passar por outros professores e outras professoras.

estudar”. Esta preocupação é demonstrada pelo coletivo de mães presente, até porque em minha pasta há um desenho e uma frase de Ziraldo : “ler é mais importante do que estudar”. Como resposta, leio vários trechos de livros que fazem parte da nossa biblioteca, principalmente daqueles comprados com o dinheiro da rifa, tentando mostrar, através da minha leitura, um mundo que se abre através dela. Tento não explicar nada, só leio e, então, sou interrompida por uma mãe que diz algo como “Ontem eu estava estendendo a roupa e meu filho me perguntou sobre sexo. Eu fiquei com vergonha e me escondi um pouco atrás da roupa. Mas ele insistiu e me disse que era assunto de um livro que a professora comprou... Então eu sentei com ele no chão, ele me leu uns pedaços do livro e nós conversamos. Eu estava com vergonha, mas fazia tempo que eu precisava falar com ele sobre isso”.

Lembro que pensei, mas não falei, sobre o poder da leitura...

Outro indício dessa possível “contaminação” é demonstrado pela Educadora 3 ao contar sobre a sua intenção ao levar vários títulos da literatura infantil para os professores e professoras do Ibraim:

— A gente gostaria que as pessoas se apaixonassem, porque a gente lia literatura infantil. Eu, pessoalmente, tenho os livros dessa época em casa, eu não tinha filho ainda, mas eu amava ler os livros de literatura infantil, nossa, até hoje, ler literatura infantil. A gente esperava que os professores se apaixonassem pela literatura infantil e utilizassem muito dela, especialmente de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. Embora de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, no trabalho de Língua Portuguesa, eu acho que é tão importante quanto.

Porém, pelas suas lembranças, posso concluir que essa possível contaminação não tenha ocorrido com todos os professores e professoras com quem ela trabalha em Araucária: “Mas, essa paixão geral não aconteceu, é como eu disse, uma ou outra professora sim, gostava, se entusiasmou, conseguiu trabalhar com a literatura infantil. A maioria não! Aqueles professores do Ibraim não eram pessoas que liam, que gostassem de ler e tinha até uma resistência com a literatura infantil.”

A Educadora 2 lembra de um fato de sua infância que transparece na sua prática enquanto professora preocupada com a leitura de literatura e que pode ter sido um fator de “contaminação” para seus alunos e alunas:

— Tinha uma (biblioteca) que tinha sido fundada há muitos anos na cidade, eu ainda era criança e morava em Araucária, eu lembro que eu tinha uns 10, 11 anos e o meu pai foi um dos fundadores. Eles fizeram lá uma polenta e inauguraram a biblioteca municipal com um acervo até razoável. Eu lembro até que eu ia brincar num parquinho perto da biblioteca e fugia do parque e me enfiava na biblioteca porque tinha livros... Tinha uma coleção do Malba Tahan, que eu li inteirinha, eu lembro que eu adorava. E havia muitos livros e eu passava horas na biblioteca lendo, sentadinha.

Em relação a essa “contaminação”, BRAGATTO diz, reforçando a importância do modelo, que a aproximação das crianças com o texto literário tem “Um pressuposto do qual não se pode abrir mão nesta tarefa: o professor precisa gostar de ler!” (1995, p. 86)

Aproximar a criança da leitura de literatura é um dos objetivos do trabalho em Araucária neste período, porém, há outros que ficam claros nas entrevistas individuais quando pergunto “Esta tentativa (de levar os livros para a escola) tinha algum objetivo? O que vocês queriam com isso?”.

A Educadora 3 responde de forma enfática que o objetivo principal para ela é a possibilidade de fazer com que os alunos e alunas se tornem pessoas mais críticas através da leitura:

— Bom, a gente esperava mudar o mundo (risadas). O nosso trabalho era muito apaixonado, a gente esperava e acreditava que podia mudar o mundo, e acreditava mesmo nisso. E tudo que a gente fizesse, fosse um trabalho de literatura infantil, fosse na Matemática, fosse em qualquer área, fosse discutindo, que tudo isso contribuiria para que tivesse uma proposta de educação diferente, melhor, que as crianças se desenvolveriam melhor, teriam pensamentos mais críticos, seriam pessoas melhores.

A Educadora 1 também lembra de objetivos semelhantes no seu trabalho com a literatura infantil neste período, deixando clara a sua participação no processo de escolha dos livros lidos:

— Então, com o trabalho com a literatura, o que me levava a levar textos, a escolher textos, a optar por determinadas leituras era buscando essa formação crítica do aluno, não que eu não levasse poesia, a minha opção era só literatura engajada, não. Mas eu sempre buscava uma leitura que proporcionasse que o aluno discutisse algumas coisas, que ele percebesse algumas coisas que estavam acontecendo, não só no campo da política, mas

muita coisa em torno da vida dele. Então essa era uma preocupação sim, era uma preocupação naquela época e é hoje ainda.

A Educadora 2 lembra de objetivos como esses trazidos pelas Educadoras 3 e 1. Porém, ela faz algumas críticas a esses objetivos pois, do seu ponto de vista, um grupo de educadores e educadoras em Araucária usa a literatura infantil como um instrumento para a transformação da sociedade, deixando de ver esta literatura enquanto uma produção artística. Segundo ela, esta deveria ser o grande objetivo do trabalho com a literatura infantil.

— Olha, que havia um objetivo, havia. Mas eu sinto assim, eu lembro que, como sempre acontece na educação, eu acho que não havia uma conscientização de fato dos objetivos porque essa coisa da literatura aconteceu porque tinha muito a ver com a questão ideológica da época. Os títulos, os autores, os escritores, eu acho que havia em algumas situações uma preocupação muito maior com a questão de cunho político e social e, às vezes, até não tanto com a arte de fato. Nessa época apareceu muita literatura que não era literatura, “literatura infantil”, nem era... Havia muita discussão, muita conversa, muita vontade de mudar, e assim um certo modismo também. Então se havia uma intenção por parte de um grupo bem reduzido, de politizar, de mudar a ordem social, de através da literatura conquistar essa mudança, esse espaço, existia também aquela questão de “vamos produzir pra vender” e existia a falta de conscientização das pessoas que trabalhavam, a falta de preparo mesmo. Tinha muitos professores que nunca se deram conta do que estavam fazendo. Eu acho isso mesmo, como acho hoje que acontece a mesma coisa, como vem acontecendo na escola, os professores são sempre muito usados, não todos, mas no geral. É uma coisa de massa: as pessoas fazem, é um ativismo, fazem sem estar sabendo muito o que estão fazendo, porque é moda, porque alguém disse, ou porque tem um discurso pedagógico correndo naquele período que manda fazer de tal jeito porque assim é melhor.

Para mim, é muito claro que essa literatura infantil engajada é arte, e arte produzida para ser veículo de discussão, de construção de uma nova realidade. E garantir o acesso de alunos e alunas a ela é criar a possibilidade da construção de cidadãos e cidadãs mais críticas e atuantes na sociedade. Por isso, não abro mão das brigas e rifas que possam garantir o livro na escola pois, como Ana Maria MACHADO, acredito que “Quem não lê entrega os pontos e abre mão do poder”. (2001, p. 135)

Em todas as falas e lembranças sobre o período há uma relação estreita entre o trabalhar com a literatura infantil na escola e a possibilidade de transformação da sociedade, ainda que nem todos e todas concordem com essa “missão” da literatura. É colocada uma grande esperança na leitura feita pelos alunos e alunas, principalmente na leitura feita de uma literatura que pretende discutir a ordem social, como uma alavanca que impulsionaria as mudanças reais na sociedade.

O trabalho com a literatura infantil, portanto, vem ao encontro dos objetivos do grupo que “quer transformar a escola”, com o qual me identifico. Como coloca a Educadora 3, “nós compramos os livros, nós escolhemos esses autores (engajados) porque davam conta dessa questão política. O nosso projeto era baseado num modelo de homem transformador e era em cima desse modelo que a gente escolhia todos os textos que a gente trabalhava, inclusive os de literatura infantil.”

Os autores e autoras citadas pelas Educadoras 1, 2 e 3 e também pelas participantes do encontro coletivo são provenientes do chamado “boom” da literatura infantil no Brasil: Sylvia Orthof, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Odete de Barros Mott, Joel Rufino dos Santos, Ana Maria Machado, Ligia Bojunga. Outros autores, como Pedro Bandeira ou João Carlos Marinho, também são citados, mas não como referência de autores engajados.

Para mim, é uma surpresa perceber que nenhum autor, autora ou título da “coleção Vaga-lume”, da editora Ática, tenham sido citados, pois nesse período essa coleção é muito popular entre as crianças. A editora envia exemplares para as escolas gratuitamente, porém, se eles fazem parte da leitura dos alunos e alunas, não deixam marcas nas lembranças de educadores e educadoras com quem esta pesquisa se relaciona.

Em relação a essa literatura infantil, enfaticamente caracterizada por mim como engajada e questionadora da realidade brasileira, recém saída da ditadura, algumas perguntas são importantes de se fazer: os professores e professoras do período em Araucária percebem a intenção desses autores e autoras e de seus textos? Se percebem, que trabalho fazem a partir destes textos? Se não percebem, como estes textos são trabalhados nas escolas?

A Educadora 1 conta que, neste período, ela percebe a intenção desta literatura infantil e que usa esses textos propositadamente para discutir a sociedade com seus alunos e suas alunas, pois percebe nestes textos “um grito, uma denúncia,

uma tentativa.” E ela conta como realiza o trabalho com essa literatura: “Lia, trabalhava e tentava fazer com que as crianças percebessem porque ela (a autora) estava fazendo aquilo, qual a relação que ela fazia com o espaço, com as pessoas. Até para que ela (a criança) pudesse perceber que as coisas podiam ser diferentes.”

Porém a Educadora 1 avalia que não são todos os professores e professoras da escola onde trabalha que têm esta mesma compreensão sobre a literatura infantil do período ou a mesma intenção no trabalho realizado com ela:

— Agora eu não sei se a instituição tinha essa percepção. Num conjunto maior da escola, as pessoas negavam porque elas queriam manter aquilo que estava ali, não estavam preocupados com a mudança, tinham muito medo, as pessoas votavam na direita... (Educadora 1)

— Medo ou acomodação? (Daniela)

— Eu acho que falta de conhecimento. As pessoas não acompanhavam os movimentos sociais nem políticos. Não acompanhavam, com certeza. (Educadora 1)

— De um modo geral, daria pra dizer que a escola não estava no ritmo desta literatura que estava chegando? (Daniela)

— Não, não estava mesmo. As pessoas tinham pouco conhecimento, eu vejo assim. Alguns professores diziam pra mim, e que era surpresa, por exemplo “Nunca fui ao cinema” ou “Nunca entrei no teatro Guaíra” ou “Ah, não conheço isso, não conheço aquilo, nunca vi isso, nunca vi aquilo”, então as pessoas ficavam muito à parte mesmo. Então não acompanhavam, por isso não entendiam e não queriam mudanças mesmo, porque tinham medo de qualquer tipo de mudança. (Educadora 1)

A Educadora 3 relembra que também percebe esses mesmos objetivos nessa literatura infantil que chega à escola na década de 1980 e que seu trabalho com ela é “cheio de intenções”. Porém, segundo ela, um trabalho crítico com essa literatura não é desenvolvido pela maioria dos professores e professoras na escola Ibraim, onde ela trabalha, por acomodação diante das possíveis mudanças:

— Os textos deste período eram intencionais, e alguns eram até demais porque chegavam a ser tão explícitos que até perdiam um pouco da poesia, digamos. Não é o caso da Ana Maria Machado, porque acho que ela consegue manter, mas a Ruth Rocha, acho que é um pouco mais dura em alguns textos dela. Então eu acho que eram carregadas desse protesto de mudança, desse protesto de um outro tipo de sociedade. (Educadora 3)

— E a escola, saindo de uma ditadura, uma escola pública, estava preparada pra trabalhar com essa literatura que vinha carregada de engajamento, de mudança? (Daniela)

— Não, não mesmo. Acho que se tinha 40, 50 professores na escola, a maioria deles era muito acomodada, estavam bem assim. Tinham figuras que estavam só esperando a aposentadoria, davam suas aulinhas, iam para casa... Então, eu acho que eram acomodados e não tinham a mínima intenção de mudar nada, estava bom do jeito que estava...

— Então, é como se houvesse um descompasso entre a literatura deste período que chegava nas escolas, o que ela propunha e o que a escola fazia? (Daniela)

— De um modo geral, tirando as exceções, a maioria dos professores acho que não chegou a ler esses livros, alguns leram e não entendiam e alguns liam, entendiam, mas acho que dependia muito daquilo que esses professores eram, pensavam, sentiam enquanto pessoas pra entender se aqueles livros fariam diferença ou não. (Educadora 3)

Pergunto a ela se não há um certo pudor em “usar essa literatura” para um projeto de transformação da sociedade através da escola. Ela responde com convicção que não, que a arte está aí para ser usada em benefício da maioria:

— A gente era despudorada! Eu disse que a gente queria mudar o mundo e tudo que pudesse ajudar a mudar o mundo cabia no nosso projeto, então a gente não tinha esse pudor. E eu não me lembro nunca da gente ter questionado isso. Entrava uma tirinha da Mafalda num texto que a gente fazia pra discutir uma questão ou entrava um texto da Ruth Rocha, ou entrava um pedaço lá da Sylvia Orthof e se aquilo estava dizendo alguma coisa e se a gente achava que pudesse mexer com as pessoas, a gente usava, sem pudores. Tudo a gente usava, qualquer coisa, cinema... Cinema é arte também, nem tinha discussão, pra nós era óbvio que tudo era instrumento para mudar o mundo. (Educadora 3)

— Então, tudo valia? (Daniela)

— Tudo valia desde que tivesse essa possibilidade de chacoalhar as pessoas, dizer alguma coisa, passar uma idéia de mudança, de transformação, que nós somos agentes de transformação dessa sociedade.

A Educadora 2 conta em sua entrevista que também percebe essas intenções nessa literatura, porém, acredita que um grupo de professores e professoras lê e não compreende pois “não sabiam o que estavam fazendo”, enquanto outros e outras lêem e fazem uma leitura equivocada, chegando a usar essas obras para “Doutrinar, porque havia toda uma ideologia de direita muito forte”, usam para “desendireitar”, pra mudar a ordem social, a idéia era essa: vamos mudar a ordem social e vamos começar pela literatura”:



Segundo ela, este grupo “pela mudança na escola” distorce a intenção dos autores e das autoras:

— Eu acho assim, que quando você lê, tem várias interpretações e eu não sei se as pessoas davam a interpretação que era pra ser dada. Então, por exemplo, “não era não se ter mais regras”, era “essas regras não são boas”, podendo se estabelecer regras melhores, mais justas, mais cabíveis, que fossem melhores. Agora, sem regras, eu acho que nada funciona sem regras, e isso estava muito posto na literatura e as pessoas faziam uma leitura... (Educadora 2)

— Muito posto o quê? Que não havia regras ou que eram outras as regras a serem colocadas? (Daniela)

— Isto é o que era posto, mas o que se lia era “abaixo as regras”, “não se tem mais regras”, “pra que regras”? Era uma coisa muito assim sem regras, abaixo tudo, mudanças gerais, e não se substituía por nada. (Educadora 2)

Todos os educadores e todas as educadoras que participam do encontro coletivo e das entrevistas individuais, inclusive eu, acreditam que essa literatura engajada tem uma intenção clara de provocar questionamentos e mudanças na sociedade. E, nesse sentido, esta crença confirma a intenção dos autores e das autoras demonstrada por mim na primeira parte deste trabalho (A literatura infantil ensaia a sua rebeldia).

Todos os educadores e todas as educadoras que participam deste trabalho também deixam claro que essa compreensão sobre a literatura infantil não é geral entre os professores e as professoras nas escolas onde trabalham no período, como busco esclarecer nesta parte do trabalho.

A diversidade na compreensão dos textos fica clara em duas falas da Educadora 2. Uma citada anteriormente (“Quando você lê, tem várias interpretações e eu não sei se as pessoas davam a interpretação que era pra ser dada”) e outra: “não era essa a leitura que deveria ter sido feita, que se esperava. Quem escreveu não deve ter pensado nada disso. Deve ter pensado na mudança da ordem social e não eliminar a ordem, sem ordem social”. Essas falas me levam a refletir sobre o “ato de ler”.

A questão da leitura abre um outro espaço em meu trabalho e exige um tempo para aprofundamento no tema que, infelizmente, não tenho, porém, vale a pena arriscar algumas considerações como forma de compreender essa diversidade

de interpretações de professores e professoras bem como das possíveis leituras feitas pelos alunos e pelas alunas.

Percebo em minha história de leitora que convivem diversas leitoras dentro de mim: quantas vezes deixo um livro pela metade porque ele não me diz nada e, meses, anos depois me reencontro com ele e me pergunto: “onde eu estava com a cabeça que não me encantei por este livro?”. Outras vezes leio um livro que me marca profundamente, pois seu tema está relacionado com um momento da minha vida e, tempos depois, acho o mesmo livro tão pouco atraente e tenho até dificuldades de compreender porque eu o havia considerado tão especial? Isso sem contar às vezes que procuro um texto por alguma questão específica e não percebo quantas outras coisas estão ali presentes e, de repente, vejo partes do livro citadas em algum trabalho ou reportagem e penso: “Mas isso não estava escrito quando eu li”.

Se existem essas diversas leitoras em mim, reveladas em momentos diferentes, fico imaginando a quantidade imensa de leitores e leitoras que surgem quando um grupo de pessoas lê um mesmo livro. E se penso que cada uma dessas pessoas tem dentro de si tantas leitoras quanto eu tenho, as leituras feitas por esse grupo podem se multiplicar muitas e muitas vezes. Dessa forma, a leitura ganha muitas dimensões, fazendo com que o texto produzido pelo autor ou pela autora deixe de ser dele ou dela. É como se o autor ou a autora perdesse a autoria da história após cada leitura realizada. Como escreve Mario Quintana no poema “Os poemas”: “Os poemas são pássaros que chegam/não se sabe de onde e pousam/no livro que lêis./Quando fecha o livro, eles alçam vôo/como de um alçapão./Eles não têm pouso/nem porto/alimentam-se um instante em cada par de mãos/e partem./E olhas, então, essas tuas mãos vazias,/ no maravilhado espanto de saberes/que o alimento deles já estava em ti...”

Essas leituras diversificadas ocorrem mesmo quando o autor ou a autora do texto tenta explicitar o que deve ser lido nele, como esclarece CHARTIER “... as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”. (1996, p. 241). Porém, nenhuma dessas leituras é fruto do nada, todas elas se dão a partir do contexto histórico ao qual o leitor ou a leitura se inserem, portanto elas têm uma significação social. Segundo BUFREM,

É certo que o leitor, seja qual for sua competência individual de leitura, será sempre um produtor de significados diante de um texto, pois participa de um saber cultural compartilhado que lhe serve de pano de fundo. Assim, embora as subjetividades construam tantos textos quantos forem os leitores, a leitura permanece um ato social, graças à existência de um mundo de expressões, valores e significados culturais comuns. (2004, p. 05)

O leitor ou a leitora produz o significado do texto lido no ato da sua leitura, a partir de seu conhecimento do tema e do mundo. Segundo MARCUSCHI,

Quando um leitor/ouvinte entra em contato com um texto escrito ou oral, opera-se um confronto de duas estruturas de conhecimento. Nesse confronto dão-se construções, reconstruções, criações e recriações, pois as informações textuais não são pura e simplesmente transportadas para a mente do leitor/ouvinte mediante o ato de ler/ouvir. Ocorre então uma integração ativa de conhecimentos prévios e textuais que geram uma dada interpretação. A leitura não passa de uma espécie de processo geral para um conjunto de atividades interativas e cognitivas em parte dirigidas pelo texto e em parte orientadas pelo leitor ou ouvinte. (1991, p.55)

Assim, é possível compreender as diversas leituras apresentadas pelos professores e professoras do encontro coletivo ou nas entrevistas individuais dentro de um mesmo contexto histórico-social que é a escola pública, na década de 1980, em Araucária.

Porém, nem só professores e professoras, no contexto escolar, são leitores e leitoras. Os alunos e alunas também são e a escola é o espaço privilegiado, na nossa sociedade, para a construção de novos leitores e leitoras e é sobre eles e elas que faço minhas reflexões agora.

Se um dos objetivos da escola é ensinar a ler, em Araucária o “grupo pela transformação na escola” tem claro que este não é um objetivo neutro. Segundo HÉBRARD, escrevendo sobre a realidade francesa, “o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo”. E esse grupo, em Araucária, tem plena consciência de quais valores e hábitos quer levar aos seus alunos e alunas como uma forma de transformação da vida deles e delas e da sociedade onde atuam. Como diz Ana Maria MACHADO, estes valores e hábitos fazem parte de um “prazer puramente humano, o de pensar, decifrar,

argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar idéias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres. Uma democracia não é digna desse nome se não conseguir proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura.”

A Educadora 1 tem algumas lembranças de seu trabalho como formadora de leitores e leitoras na década de 1980 e classifica essas lembranças com dois substantivos: “perdas” e “conquistas”. As perdas acontecem devido à falta de um acervo realmente bom e numeroso nas bibliotecas escolares, não só na década de 1980, mas até hoje, e chega a lembrar a fala de alguns alunos e alunas: “professora, eu já li todos os livros que tem na biblioteca” ou “professora, eu queria tanto ler tal livro”. Segundo ela, nesses momentos a “Biblioteca não é um mundo para a criança, então a criança acaba desistindo dela e da leitura”.

As lembranças classificadas como “conquistas” estão ligadas às leituras que produzem algum tipo de mudança em seus alunos e alunas:

— Eu tenho ainda guardado uns textos de alunos e que você percebe assim que aquelas leituras e discussões que nós fazíamos na sala de aula, não só dentro do trabalho de leitura de literatura, mas no trabalho de leitura de uma maneira geral, fazia com que as crianças passassem a observar coisas que antes elas não observavam. Isso elas traduziam depois no texto, na forma de se relacionar com o outro, na forma de se relacionar com a própria instituição, com certeza. (Educadora 1)

— Então, tu achas que as conquistas eram visíveis? (Daniela)

— Eu acho que sim. (Educadora 1)

A Educadora 2 lembra que a leitura dessa literatura proporcionada a seus alunos e alunas traz conseqüências para a sociedade. Essas conseqüências ela organiza em dois grupos: as boas e as ruins. E, apesar dela citar como “conseqüências boas” a conquista da abertura de espaços para falar e a superação de alguns preconceitos, sua fala é muito mais enfática em relação às “conseqüências ruins”, principalmente quando faz questionamentos como: “Qual é a reclamação de todos os lugares: é a questão dos valores, é a questão da falta de educação, é a questão da falta de limites, da falta de respeito, a questão do ‘eu sou eu e o resto que se lixe’, de cada um só pensar em si mesmo. Isso é um pouco de conseqüência também.”

Para mim, porém, as conquistas são muito mais positivas. Lembro de uma situação na Agalvira: é inverno, o tempo está nublado e as indústrias soltam fumaças no ar. O cheiro é muito ruim, fica difícil até de respirar. Algumas crianças passam mal e discutimos a situação. Concluímos que isso tem que mudar, que todos merecem um ar melhor.

Leio, para as crianças “Uma história meio ao contrário”, de Ana Maria Machado, e elas têm certeza que podem fazer algumas coisas para interferir na situação: resolvemos escrever cartas para o Prefeito e o Presidente pedindo providências. (Em época de Constituinte, essa é uma idéia bastante disseminada na sociedade).

Ainda que não tenham recebido respostas, nem em forma de carta nem em forma de ação pois os problemas continuam iguais, relembro um brilho no olhar das crianças que revela duas coisas: o prazer de tentar fazer algo pelo coletivo e a descoberta de que a literatura pode ensinar algumas formas desse tentar fazer.

Talvez, por isso, os livros, cujas histórias façam os leitores e as leitoras pensar e questionar a realidade, cheguem tão pouco às escolas, de um modo geral, pois podem representar um perigo à ordem social estabelecida: o contato com um livro com essas características pode desenvolver “a capacidade de ler entrelinhas e pensar pela própria cabeça” (MACHADO, 2001, p. 184) e aí, ninguém sabe o que tais pessoas criativas e independentes podem querer fazer!

Na Agalvira, além de ser professora de Língua Portuguesa, faço parte, neste período, de um programa de alfabetização de adultos onde trabalho com muita literatura infantil. Uma das minhas alunas é dona Francisca, uma senhora de mais de 70 anos que sempre trabalhou na roça. Um dia, depois de meses de trabalho, encontro ela lendo sozinha: “A velhota cambalhota” de Sylvia Orthof e rindo muito, dizendo que ela dá muito mais cambalhotas que aquela velhota; outro dia, leva para casa o “Bule de café”, de Luis Camargo; em outra ocasião, pega emprestado “O que os olhos não vêem”, de Ruth Rocha. Mas a emoção maior acontece em um dia, quando ela chega chorando na aula pois recebe a carta de sua filha que tinha desaparecido há muitos anos. Pergunto a ela como está a filha e ela responde que não sabe, que deixou a carta para ler comigo: mas ELA ia ler e eu, ouvir. Para ela, o significado da leitura passa a ser liberdade: ela escolhe onde e quando ler, não

precisa que alguém leia para ela. Eu encontro mais uma conquista, um significado para a leitura com a dona Francisca.

Ana Maria MACHADO relata sobre algumas leituras realizadas de seu livro “Era uma vez um tirano” e “O reizinho mandão”, de Ruth Rocha, por alunos e alunas de São Paulo. De acordo com ela, essas leituras mostram como a literatura tem força para provocar intervenções na realidade:

...muito tempo depois, em 1992, estávamos Ruth e eu, às vésperas de um 7 de setembro, autografando livros na Bienal de São Paulo, quando entrou um grupo de jovens com as caras pintadas chamando para uma passeata pelo *impeachment* do Collor. Quando nos viram, nos cercaram, entre exclamações alegres, fazendo piada: “A culpa é de vocês duas! Viram só no que deu?” E uma menina dizia pra mim: “Eu li *Era uma vez um tirano* e aprendi”. Outra dizia para Ruth: “Viu como a gente está sabendo mandar o reizinho calar a boca?” (2001, p. 82)

Esse é o sentimento do “grupo pela transformação na escola” em Araucária: ter a literatura infantil como aliada no seu projeto de mudanças na escola e na sociedade. Sentimento que é transformado em objetivos nos projetos criados pela SMED. Sentimento que é lembrado por cada educador e cada educadora em sua prática no período. Sentimento que me leva a acreditar que toda essa prática deixa marcas em alunos e alunas, pois, como esclarece ENGUITA, “A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução: algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão.” (1989, p. 158)

São as pequenas conquistas do trabalho desta década em Araucária, as mudanças miúdas a partir da prática que tento trazer à luz neste trabalho com a esperança que possam servir de reflexão e ação para uma escola que ainda se sonha transformadora.

## EM BUSCA DO BOI VOADOR

A imensa maioria dos investigadores e analistas da escola são (somos) produto exclusivo da mesma. Nela permanecemos ao alcançar a vida adulta por haver apreciado altamente sua função de transmissão, aprendizagem e intercâmbio de idéias à margem das práticas que a revestem. Sob o efeito de tais determinantes, esperar uma avaliação objetiva e desapaixonada da escola, para não falar de conclusões desfavoráveis, é como pedir a um sacerdote que julgue a igreja ou a um militar que faça o mesmo com o exército, apesar de nossa instituição ser muito mais tolerante que as suas. (ENGUITA, 1989, p. 134)

Nos tempos atuais, pode soar um pouco ridículo acreditar em algumas coisas como amizade, fidelidade, solidariedade, respeito, fantasia, transformação do mundo em um lugar melhor para todos. Apesar dessas coisas serem faladas por muita gente em épocas de campanha eleitoral, poucas pessoas realmente acreditam nelas ou fazem com que essas idéias possam se tornar realidade.

Quem fala pra valer sobre essas coisas, pratica essas coisas, corre o risco, sempre, de ser alvo de risadas, comentários, deboches... Torna-se tolo ou tola perante outras pessoas... E aí é que entra a história do Boi Voador, ou melhor, a história “O menino Pedro e seu Boi Voador”, escrita por Ana Maria MACHADO em 1978.

Nesta história, Pedro tem um amigo novo, um boi voador, todo preto, com franjas coloridas, espelhinhos, estrelas e flores espalhados pelo corpo. Mas, todo mundo acha que esse amigo é uma invenção do menino e ninguém leva a sério as coisas que ele conta sobre o boi voador e nem as aventuras que eles vivem juntos. (Mais ou menos como as pessoas que acreditam num mundo melhor, ninguém leva muito a sério o que elas contam nem as coisas que fazem para que este mundo se torne realidade.) Mas o Pedro, da história, é um batalhador e não desiste de tentar convencer as pessoas de que seu amigo é possível... (Os sonhos são possíveis...) Até que um dia, na história do Pedro e seu amigo, acontece algo que parece impossível...

— Boi voador!

E enquanto o pai e a mãe, o irmão e a irmã, o avô e a avó continuavam a achar graça e a se servir de tudo o que tinha na mesa — e era uma delícia, num instante as travessas estavam vazias — Pedro continuou a chamar:

— Boi Voador! Boi Voador! Vem logo, que a comida vai esfriar!

E então ele entrou voando, leve e lindo, brilhando e reluzindo. Um maravilhoso Boi Voador, Boi Bumbá em todo seu esplendor. Negro como a

noite mais profunda e cheio de estrelas, flores e brilhos de beleza. E enquanto ele voava as franjas coloridas de seu manto dançavam com o vento. E tudo em volta aparecia nele por um momento. E os espelinhos de sua garupa estrelada faziam uma festa de gala, refletiam cada pessoa e cada coisa da sala. E cada um, brotando no brilho antigo voava uma voltinha com boi manso e amigo.

Ficaram todos tão embevecidos com o boi voador que nem notaram que de repente toda aquela beleza virou surpresa. Ele sentou para comer, e beber com a fome e a sede de quem acabava de muito voar e muito brincar. No prato só tinha um bife — o que Pedro tinha guardado para ele. Mas o Boi Voador logo deu um jeito. Um jeito bem de Boi Voador. Mas que também podia ser de borboleta ou beija-flor.

Da irmã de Pedro comeu o feijão. E todo o arroz de seu irmão. Do prato da mãe, raspou a salada. Da verdura do pai, não sobrou nada. O avô ficou sem a laranjada. E a avó, gulosa e aflita ficou fazendo beicinho sem a batata frita. Só Pedro comeu direito. E ria à toa, o gozador:

— Para vocês todos, bem feito! Quem mandou rir de boi voador? (p. 26 – 28)

Neste trabalho, o Boi Voador aparece em todas as páginas, enfeitado não de estrelas, flores e espelinhos, mas de literatura infantil e escola. E, assim como Pedro fica chamando pelo Boi Voador, fico eu chamando pela possibilidade de mudanças na escola através da prática de cada professor e de cada professora no seu contato diário com os alunos e as alunas.

Se penso nesta prática como uma possibilidade de construir uma história de escola e de sociedade mais justa para todos neste país, penso também que a literatura infantil de qualidade, ou seja, aquela preocupada em questionar a realidade, interessada em fazer crianças pensarem e discutirem a sua vida, é uma ótima companheira para essa construção.

É claro que há muitos problemas a enfrentar — aliás, Pedro enfrentou muitos deles até seu Boi Voador mostrar-se real — como a distribuição e o acesso aos livros, a organização de bibliotecas, a formação e condições de trabalho dos professores e das professoras, a vontade (e vergonha) política de quem está no poder, os diferentes pontos de vista entre os membros da comunidade escolar sobre a importância de se lutar pela sua transformação ou não, entre outros.

Sobre esses problemas, há muitas discussões e estudos publicados, sugerindo soluções geralmente provenientes de ações governamentais. Acredito que essas ações não possam ser descartadas, elas devem ocorrer, porém, poderão



não ser suficientes e nem eficientes porque há um componente entre este planejar ações ou criar condições e a obtenção dos resultados esperados: a prática, a “trama” construída em cada escola, por cada educador e cada educadora na sua relação cotidiana com alunos e alunas, com o seu planejamento, com as resistências em relação às regras e aos projetos estabelecidos e com a comunidade escolar (pais, mães, corpo administrativo, etc.)

Estas situações inter-relacionadas fazem o cotidiano da escola, são a “trama”, enfim são a realidade, a escola que, pensada deste jeito, pouco se parece com aquela colocada nos objetivos e anseios de projetos.

Construir uma análise que leve em conta esses dois focos sobre a escola (aquele colocado em projetos e estudos com o outro, observado na “trama”) é a tentativa deste meu trabalho.

E, a partir desta tentativa, concluo que um pouquinho de sonho de “Boi Voador” está sendo construído em Araucária nos anos que esta pesquisa estuda. Há a intenção, por parte da SMED, de fazer da escola um espaço democrático e de transformação; há também uma preocupação em construir uma nova prática escolar por parte de muitos educadores e muitas educadoras, baseada numa postura questionadora que busca “resgatar a idéia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social” (GIROUX e MACLAREN, 2000, p. 140); e existe também um envolvimento muito grande com a literatura infantil, através de diversos projetos organizados pela SMED e das crenças individuais de educadores e educadoras na intenção de concretizar o sonho de construção de uma escola mais democrática.

A interrupção desse processo em maio de 1988 é difícil de ser vivida, tanto para aqueles e aquelas que deixam o trabalho em Araucária num momento de crescentes conquistas — e eu mesma sou testemunha disso — quanto para quem fica.

Acredito que a relevância deste meu trabalho possa ser compreendida em dois aspectos. O primeiro, resgatar a memória deste período. Os educadores e as educadoras que participam do encontro coletivo deixam claro que o esquecimento de muitas coisas dá a sensação de que nunca há avanços, que se está sempre recomeçando, que não há histórias de sucessos, só fracassos. E, assim, precisar

“reinventar a roda” tantas vezes acaba por desanimar qualquer pessoa que tenha um envolvimento crítico com a escola.

Porém, resgatar a memória não é suficiente para quem sonha com “bois voadores” por todos os lados da escola. É preciso fazer mais do que isso, é preciso mostrar que esta memória só existe porque se dá sobre práticas reais, ou seja, sobre coisas que são efetivamente feitas (não deixando de levar em conta as “traições” da memória), e, por isso, podem ser resgatadas e transformadas em material de estudo com a possibilidade de ser usado em discussões e organização de novos passos na escola. Acredito que este seja o segundo aspecto de relevância de meu trabalho.

A discussão sobre uma escola que se quer criativa, transformadora e democrática deve levar em conta não só as análises de objetivos, pressupostos e projetos desenvolvidos — como esclarece ENGUITA, a teoria sobre a escola “tem estado quase sempre, e continua sendo em grande medida, dominada pela convicção de que seu objetivo e seus meios eram e são somente as idéias.” (1989, p. 133) — mas deve também levar em conta a prática de educadores e educadoras e os processos de resistência da comunidade escolar. A “trama” tem muito a nos dizer sobre a escola.

Quem sabe, assim, o Boi Voador do Pedro, o meu e de tantas outras pessoas que sempre acreditam nele possa chegar voando, muitas outras vezes, pela janela de cada escola, como aconteceu em Araucária na década de 1980 e como acontece em cada escola quando a reflexão e a ação de cada professor e de cada professora conquista o brilho que se irradia para todos os lados através dos seus espelhos.

## REFERÊNCIAS

### Leitura e literatura

- ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderley (org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1985, p. 09 – 16.
- ANTUNES, Walda de Andrade. Do leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura (mesa-redonda). In: ABREU, Márcia (org.) Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 138-147
- BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix, 1991.
- BRAGATTO, Paulo. Pela leitura literária na escola de 1º grau. São Paulo: Ática, 1995.
- BUFREM, Leilah Santiago. Usos da leitura: a literatura revisitada. Jornal da Biblioteca, Curitiba, Março/Maio 2004. p. 05.
- CHARTIER, Roger e BOURDIEU, Pierre. A Leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 231 – 253.
- COSTA, Marta Morais da. Literatura infantil: livros, leituras e risos. Fragmenta: revista do curso de pós-graduação em Letras da UFPR. Curitiba, Editora da UFPR, n. 12, p. 25-42, 1995.
- DAMATTA, Roberto. Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1985, p. 17 – 24.
- GARCIA, Edson Gabriel. Do leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura (mesa-redonda). In: ABREU, Márcia (org.) Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 147-152.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1985, p. 41 – 48.

- GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil. LETRAS – Revista do curso de mestrado em letras da UFSM (RS), Santa Maria, n. 18/19, p. 121-144, 1999.
- GINZBURG, Jaime. Escritas da tortura. (?), 2001.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. Educação e Literatura. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 35 –74.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. Cartas do São Francisco – Conversas com Rilke à beira do rio. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.) Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens. São Paulo: Global, 2001, p. 45 – 54.
- LAJOLO, Marisa. Literatura Comentada - Ana Maria Machado. São Paulo: Abril Educação, 1983.
- LAJOLO, Marisa. Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MACHADO, Ana Maria. Texturas: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991, p. 38 – 57.
- MORAES, Denis de. O rebelde do traço: a vida de Henfil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- PERROTTI, Edmir. Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus, 1990.
- PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ícone, 1986.
- QUINTANA, Mario. Antologia poética. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1984.
- SANDRONI, Laura. A estética na literatura para crianças e jovens. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.) Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens. São Paulo: Global, 2001, p.55 – 68.
- SCLIAR, Moacyr. A Função educativa da leitura literária. In: ABREU, Márcia (org.) Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 161 – 177.

- SILVA, Ezequiel T. da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- SILVA, Ezequiel T. da. Leitura em curso – trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.
- YUNES, Eliana. Do leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura (mesa-redonda). In: ABREU, Márcia (org.) Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 129 – 138.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1987.
- ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: global, 1993.
- ZILBERMAN, Regina. Do leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura (mesa-redonda). In: ABREU, Márcia (org.) Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 123 – 128.

### Literatura infantil e juvenil

- FLORA, Anna. A república dos argonautas. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MACHADO, Ana Maria. Raul da ferrugem azul. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.
- MACHADO, Ana Maria. História meio ao contrário. São Paulo: Ática, 4ª ed., 1982.
- MACHADO, Ana Maria. De olho nas penas. Rio de Janeiro: Salamandra, 7ª ed., 1985.
- MACHADO, Ana Maria. Era uma vez um tirano. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.
- MACHADO, Ana Maria. O Menino Pedro e seu boi voador. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988
- NUNES, Lygia Bojunga. A bolsa amarela. Rio de Janeiro: Agir, 24ª ed., 1994.
- ORTHOF, Sylvia. Maria vai com as outras. São Paulo: Ática, 1982.
- ORTHOF, Sylvia. Uxa, ora fada, ora bruxa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ROCHA, Ruth. O reizinho mandão. São Paulo: Pioneira, 1978.
- ROCHA, Ruth. Procurando firme. São Paulo: Ática, 7ª ed., 2000.
- ROCHA, Ruth. O rei que não sabia de nada. São Paulo: Cultura, 1980.

## Cultura e produção cultural

- IANNI, Octavio. Ensaio de sociologia da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MACHADO, Ana Maria. Filho de leitor, leitor é. República. São Paulo, no. 49, novembro de 2000. p. 36 - 39
- PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 09 – 27
- ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora URFJ, 1997.

## Educação

- APPLE, Michael W. Conhecimento técnico, desajustamento e estado; a mercantilização da cultura. In: Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 55 – 81.
- APPLE, Michael W. Repensando *Ideologia e Currículo*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000, p. 30 – 57.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000, p. 59 – 91.
- COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O crepúsculo do mito educativo: da análise do discurso à análise das práticas escolares. In: A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 135 – 159.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: Pesquisa participante. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989, p. 09 – 29.
- FREIRE, Paulo. Carta do direito e do dever de mudar o mundo. In: SOUZA, Ana Inês (org.). Paulo Freire: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 317 – 326.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1986.

- GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985). São Paulo: Cortez, 2000.
- GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000, p. 125-154.
- LECH, Edvirges. Brincando e aprendendo. Jornal da SMED, Araucária, nov/dez de 1987, p. 4.
- LUNA, Mônica D. et al. Equipe de ensino. Jornal da SMED, Araucária, set/out de 1987, p. 4 e 5.
- MACHNICWIZ, Eliane et al. Nós experimentamos. Experimente... Acredite... Jornal da SMED, Araucária, nov/dez de 1987, p. 5.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. Perfil do Município – 2001/2004. Araucária, 2003.
- SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 de janeiro de 1999. Caderno Mais, p. 03.
- TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VAZ, Rita Isabel. Psicologia escolar e transformação social. Curitiba, 1991. 80 f. Monografia (Especialização em Planejamento e Administração da Escola Pública no Brasil) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- WOSNIAK, Gertrudes. Uma pequena experiência em 1ª série. Jornal da SMED, Araucária, set/out de 1987, p. 6.

## História

- ALENCAR, Chico, CARPI, Lucia, RIBEIRO, Marcus Venício. História da sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.
- ARAÚJO, Paulo César. Eu não sou cachorro, não: música popular cafona e ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. O cotidiano de Curitiba durante a segunda guerra mundial. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 22, n. 107, out. 1995.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Livros proibidos, idéias malditas: o Deops e as minorias silenciadas. São Paulo: Estação Liberdade: Arquivo do Estado/SEC, 1997.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Simpósio Minorias silenciadas. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (org.) Minorias silenciadas: história da censura

no Brasil. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado/Fapesp, 2002, p.19-22.

- CAMARGOS, Márcia Mascarenhas e SACCHETTA, Vladimir. Procura-se Peter Pan... In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (org.) Minorias silenciadas: história da censura no Brasil. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado/Fapesp, 2002, p. 207-235.
- MARTINS, Ana Luiza. Sob o signo da censura. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (org.) Minorias silenciadas: história da censura no Brasil. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado/Fapesp, 2002, p.154-179.
- HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX. 1914 –1991. São Paulo: Companhia da Letras, 1995
- MEDEIROS, Daniel H. de. 1968: esquina do mundo. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. Governo democrático, violência e Estado (ou não) de direito. In: BETHELL, Leslie (org.). Brasil: fardo do passado, promessa do futuro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 237 – 270.
- RANZI, Serlei Maria Fischer. Fontes orais, História e saber escolar. Educar em revista. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001, p. 29 - 42
- SANTOS, Antônio César de Almeida. Memórias e cidade: depoimentos e transformação urbana de Curitiba (1930/1990). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1997.
- SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1998.



APÊNDICE 1 – FOTOS DA ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA O ENCONTRO  
COLETIVO DE 15.10.02



Livros da literatura infantil trabalhados na década de 1980 em Araucária.



Projetos da SMED organizados na década de 1980 em Araucária.





Jornais produzidos pela SMED na década de 1980 em Araucária.



Livros lidos e discutidos pelos professores em Araucária na década de 1980.

APÊNDICE 2 - PLANEJAMENTO DO ENCONTRO COLETIVO COM ENTREVISTADOS E ENTREVISTADAS EM ARAUCÁRIA – 15.10.02.

## PLANEJAMENTO DO ENCONTRO COLETIVO COM ENTREVISTADOS E ENTREVISTADAS EM ARAUCÁRIA – 15.10.02

*Há uma relação dinâmica ente o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; será possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.*(CHIZZOTTI, 1991, p. 79)

**Convidados:** 12 professores e professoras que desenvolveram trabalhos em Araucária durante a segunda metade da década de 1980.

**Espaço:** sala de aula da Escola Municipal “Werka”.

**Organização do espaço e do tempo:** o encontro será realizado no horário das 13:30h. às 16:30h. Tudo será filmado e fotografado como forma de documentar as discussões e os momentos importantes. A sala estará preparada com:

- fotos da cidade e de trabalhos do período estudado;
- músicas que tocavam na época;
- livros de teoria da educação e do trabalho com Língua Portuguesa que eram lidos, estudados e discutidos;
- livros infantis que faziam parte dos acervos das escolas naquele período;
- jornais da SMED (secretária municipal da educação de Araucária), produzidos durante o período estudado;
- livros produzidos pela Prefeitura Municipal e que reuniam produções dos alunos e alunas do ano de 1986;
- cópias dos principais cursos e projetos desenvolvidos pela equipe de ensino da SMED: “Feira de Idéias”, “Projeto Leia de Alfabetização de Adultos”, “Meu conto tá quase pronto”, “Roda Mundo, Roda Pião”, entre outros;
- cópias de certificados de diversos cursos e encontros realizados naquele período, tanto ofertados pela Prefeitura quanto pelo Estado.

O objetivo desta sala preparada é fazer com que os entrevistados e as entrevistadas possam ter auxílio para rememorar o período estudado, facilitando a lembrança de fatos e trabalhos que, de outra forma, ficariam distantes.

### **Cronograma:**

- 13:30h.: início, com minha fala sobre: momento histórico mundial, momento histórico brasileiro, encontro em Araucária;
- 14:00h.: entrada na sala preparada, com filmagem registrando a reação de cada uma das pessoas. Todas poderão manusear o material e fazer breves comentários individuais.
- 14:40/15:00h: início das discussões a partir dos comentários iniciais feitos, socialização das lembranças, depoimentos, etc.

⇒ ficar atenta para definição sobre continuidade dos trabalhos: questionário escrito para ser entregue? Entrevista individual posterior? Trabalho encerrado aí mesmo?

- 16:00h: encerramento das discussões com lanche.

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO COLETIVO EM ARAUCÁRIA –  
15.10.02

### **TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO COLETIVO EM ARAUCÁRIA – 15.10.02**

**Daniela:** o meu trabalho de mestrado é sobre um período em que todas nós, todos nós e todas nós, estávamos reunidos aqui em Araucária, no período de 85 a 88. E, agora, depois de todo esse tempo, eu fui fazer o mestrado estudando exatamente este período e vou explicar rapidamente porque que eu escolhi este período, porque que eu escolhi Araucária.

Nesse período, o planeta Terra passou por transformações que fazia tempo que não aconteciam, por exemplo, o fim do comunismo real, a queda do muro de Berlim, toda uma nova dinâmica do mundo que o Ocidente, principalmente, tá meio assustado diante de tanta mudança, né. Vai surgir a consolidação dos países que se baseiam no Islamismo, os países muçulmanos, desde 79 com a revolução no Irã e isso vai se alargar na década de 80 (...) Enfim, a década de 80 vai começar a colocar limites bem claros: como que pensa, onde está o mundo e tal.

No Brasil, a gente também, na década de 80, vai tá vivendo um momento muito especial. A gente vai tá vivendo o fim da ditadura militar, em 84, todo o movimento com a luta pelas Diretas-já, e muitos de nós participou desses eventos, desses debates, das passeatas e tal. E esse momento no Brasil é muito importante porque a gente está lutando para voltar a votar para presidente, pra governador, depois de mais de 20 anos de ditadura. A gente, nessa década de 80, principalmente depois de 84, com toda a luta pela eleição direta, que a gente não ganhou, né, o Brasil continuou tendo eleição indireta, o colégio eleitoral elegeu Tancredo Neves, né, que morreu logo em seguida em 85, mas a gente tava num movimento, que a gente olhava para o país: os exilados haviam voltado para o Brasil, os presos políticos estavam soltos, a gente tinha uma fé danada de que o Brasil ia mudar definitivamente. A década de 80, com o fim da ditadura, a partir de 84, a gente respirou fundo e falamos todos: agora a gente vai transformar esse país num lugar onde todo mundo vai ter sua chance, vai ser feliz, né. E isso aparece nos discursos que eu andei estudando, com a documentação da prefeitura da época, o discurso da prefeitura que defendia uma idéia, aqui de Araucária, uma idéia de uma pedagogia libertadora, transformadora. A escola seria o grande veículo de transformação da sociedade. E muitos de nós, veio trabalhar neste período, ou já trabalhava, e recebeu essa rajada de transformação, entrou em contato com essa realidade nesse período. 85 foi um ano crucial, o primeiro ano de governo civil, ainda que o nosso presidente tenha sido Sarney, que tenha convivido com a ditadura durante tanto tempo, mas foi o primeiro presidente civil que a gente teve, né, depois da ditadura, e a gente vai ter eleição direta para presidente em 89. A Constituição está sendo escrita, a maioria de nós aqui presentes votou, escolheu os deputados constituintes que escreveram a nova constituição. A gente tinha uma esperança danada de que esta nova constituição viesse trazer as sonhadas reformas pelas quais o povo brasileiro havia lutado durante tanto tempo. Vou citar algumas: reforma agrária, escola pública de qualidade, saúde pública de qualidade. A esperança nessa transformação era imensa.

E é nesse período que eu, pelo menos, não sei dos outros também, venho trabalhar em Araucária. Eu vim trabalhar em Araucária nesse momento, eu era bastante nova, foi meu primeiro emprego com carteira assinada, meu primeiro trabalho, minha primeira turma que eu enfrentei. Eu já tinha feito trabalho com escolas pequenas, particulares, mas foi o primeiro lugar em que eu me deparei com uma turma de 5ª série, 20 e poucas crianças, lá na escola Agalvira. (...) Foi realmente marcante para mim (...) e de contato com outras pessoas que trabalhavam nessa época lá na Agalvira, como o entrevistado “I”, como com outros, como a entrevistada “A”, que trabalhavam em outras escolas, mas que a gente se encontrava em reuniões. Depois a entrevistada “G”, e a entrevistada “J”, que a gente trabalhava junto no programa de alfabetização de adultos... Enfim, a vida naqueles anos deu (...) E esse momento, ele vem casado com um momento muito especial para mim, que foi a inclusão da literatura infantil nas escolas brasileiras, que é o grande tema da minha pesquisa: esse momento em que a gente tá conseguindo, tá conquistando tanta coisa, começa a chegar na escola uma literatura infantil contestadora. Autores como a Ruth Rocha, a Sílvia Orthof, a Ana Maria Machado, o Ziraldo e tantos outros, que já vêm publicando desde o final da década de 70, aquelas histórias assim que mandam o reizinho calar a boca, que questionam o poder, que falam assim “menina não tem que ser sempre boazinha, não. Menina berra também, menina rala o cotovelo pra aprender a andar”, que nem o “Procurando Firme” da Ruth Rocha, ou, que tratam de problemas existenciais, que colocam a criança dizendo assim “Meu pai é alcoólatra, minha mãe tá desempregada”, colocam a vida dentro da literatura. É depois da ditadura, é em 84, que essa literatura chega com toda força dentro da escola, apesar dela já estar sendo publicada desde 78, 79,

é em 84 e 85 que ela vem com tudo pra dentro da escola. E quem dava aula naquela época, lembra que a gente andava com as sacolas nas costas, com uma biblioteca que a gente colocava os livros...

**Entrevistada "A":** "Os livros criam asas"

**Daniela:** "Os livros criam asas", isso mesmo...

**Entrevistada "B":** Que tinha bolsa de toda cor...

**Daniela:** Tinha vermelha, amarela... Eu não conseguia lembrar o nome do projeto...

**Entrevistada "A":** "Os livros criam asas"

**Entrevistada "C":** E essa bolsa era trocada também... Não ficava só numa sala... Era trocada.

**Entrevistada "D":** Tinha uma de cada cor, tinha amarela...

**Daniela:** Será que era por série?

?: É, acho que era por série...

**Entrevistada "E":** Acho que era uma mistura para poder fazer rodízio pelas escolas, de cada cor, né, e então mudava os títulos...

**Entrevistada "A":** E eram 4 cores, né?

**Daniela:** É... Eu me lembro do amarelo, azul e vermelho... Verde eu já vou chutar...

?: Acho que era verde, sim, parece que tinha marrom.

**Daniela:** Não, marrom acho que não!

**Entrevistada "B":** Eu sei até os títulos da amarela...

**Daniela:** Mas, a idéia minha é exatamente mexer com isso. Será que foi pura coincidência que essa literatura tenha chegado nas nossas mãos, professores e professoras, nesse momento de abertura política, nesse momento em que a gente falava assim "Nós vamos mudar o país"?

Eu me lembro que quando eu fui entrevistada para entrar na prefeitura, uma das psicólogas, como elas eram chamadas na época, a (...), que não está aqui, uma das coisas que ela perguntou para mim é por que que eu queria dar aula, né. Eu respondi pra ela que, eu tenho até hoje a lembrança, porque eu acredito que a escola, que a educação vai mudar este país. E eu achando que era um delírio meu, que eu falava aquilo. Aí quando começo a estudar, vi que não era eu, todo mundo naquela época acreditava nisso, não que não se acredite mais, mas se acredita agora com o pé em outro chão, não naquele chão que a gente sai da ditadura. É um outro chão agora, é um outro momento histórico, que tem outras explicações. Mas, naquele momento, isso vinha com uma força dentro da gente que, realmente, você arregaçava as mangas e dizia "nem que seja na porrada, nós vamos mudar esse país".

Então, eu trouxe algumas coisas para vocês, dessa época, aqui em Araucária, desse período em Araucária, que vai ser o meu foco de estudo, por ser exatamente aqui que eu atuava e que eu conheci as pessoas, nesse período. E aí têm, espalhados, vários projetos, têm livros, têm coisas que vocês vão dar uma olhada ali. A idéia agora é, durante o momento que estiver tocando umas músicas, que a gente também ouvia naquela época, vocês, primeiro, antes da gente sentar pra conversar mais, vocês irem lembrando sobre essas coisas que eu falei, mexendo nesse material, folheando, lendo. Eu vou dar um tempo legal, uma meia hora, 40 minutos, pra vocês darem uma olhada em tudo. Se precisar um pouco mais, a gente fica um pouco mais, se precisar menos, a gente cancela antes... Mas a idéia, agora, é fazer um mergulho nessa época um pouco mais profundamente, pra gente, depois, poder resgatar algumas coisas. Aí todo mundo vai ter espaço pra falar, pra ser gravado, vai ser ótimo. Então...

(Dentro da sala de aula, o grupo teve 30 minutos para ver, mexer, ler e fazer rápidas conversas sobre o material, ouvindo músicas do período. Havia 7 "estandes": **"Alguns cursos feitos"**, com cópias de certificados; **"Alguns livros discutidos"**, com 18 livros lidos e estudados; **"Literatura infantil"**, com 20 publicações que eram lidas pelas crianças; **"Algumas fotos"**, tiradas do projeto "Roda Mundo, Roda Pião"; **"Alguns Projetos desenvolvidos"**, com cópias dos projetos pedagógicos e 3 livros produzidos a partir de textos das crianças; **"Jornais da SMED"**, com alguns números onde havia textos de professores, professoras, crianças e equipe de ensino; e **"LPs"**, todos produzidos no período estudado e ouvidos ou trabalhados com as crianças. Esse momento foi filmado, mas foi impossível transcrever as falas, pois todos falavam e conversavam ao mesmo tempo, fazendo brotar as lembranças a partir das trocas efetuadas.)

**Daniela:** A minha idéia agora é que a gente possa falar um pouco. Falar mesmo, não tem tantas perguntas dirigidas, é uma coisa mais de depoimento espontâneo. No final, eu vou marcar uma entrevista individual. A idéia hoje é, assim, fazer contar melhor esse tempo, esse período, essa expectativa: se criou, se não criou, se... De repente eu tenho essa visão do trabalho, mas pode não



ser a da entrevistada “G”, não ser do entrevistado “I”, não ser ... Enfim... Ali fora, eu dei uma visão muito particular minha, de quem viveu aqui aquele período, né. E eu queria que vocês mexessem um pouco com isso, o que que marcou, o que que ficou, se vocês têm essas lembranças que eu tenho, se esse material aí é tão representativo pra vocês quanto ele é pra mim, e o que que permanece disso ou nada permanece, ou é outra realidade, é outro...

**Entrevistada “F”:** Uma época de descoberta, nós éramos jovens. Então você tinha outra visão, você sentia as coisas com mais vontade. Você se jogava nas coisas pra fazer. Pra você não existia “será que vai dar certo”, naquela época, assim eu vejo, eu me vejo, pensando um pouco melhor, pra mim “nada será que vai dar certo”, “vai dar certo e acabou”. Como é que isso vai dar certo, depois eu penso, mas que vai dar certo, vai. E eu acho que muito desse espírito que eu tinha naquela época, que eu acho que boa parte da gente, é que você ia se metendo no meio das coisas, ia acreditando em cada, e que depois, o tempo vai passando e você vai perdendo a disposição. Infelizmente, pelo menos eu vejo assim, né. É claro que eu continuo trabalhando literatura, brinco muito, mas já não tenho mais “será que vai dar certo”. Hoje em dia eu já falo “olha, pra isso dar certo...” Sabe, eu acho que o otimismo foi-se, sabe, assim, em relação às coisas. Então você já não vê não, não é que “será...”, você já nem pergunta “será que vai dar certo”, você já vai com um pé pra fora e o outro só com a pontinha pra dentro. Que você..., pelo menos comigo acontece isso, não sei com as outras, eu sinto muito isso, né, de você, antes você se jogava de corpo e alma, hoje você põe só a pontinha de um pé, o outro já tá lá pra trás, pronta pra... Dá a sensação de que qualquer esforço que você faça, não vai atingir aquilo que você tem como objetivo.

**Entrevistada “A”:** Eu não sei se anda assim esta questão que você fala, de menos vontade ou menor disposição. Eu acho que não, eu acho que entra aqui uma questão que você tem uma experiência, você tem uma idade. Com a maturidade, também, eu acho que você tem uma capacidade de analisar as coisas de uma forma muito mais global, né. Não sei se todos ..., eu sinto isso. Eu acho que hoje quando você olha as coisas, você olha as coisas de uma forma mais complexa(...).Concordo com a entrevistada “F” quando ela diz assim, quando você..., todo mundo, era um período que todo mundo estava botando o pé no vô. Todo mundo também tava começando, né, na profissão, e todo mundo, também, desconhecia, de fato, o todo. A gente conhecia a história, a gente lia, a gente ouvia dizer, a gente ouvia dizer que o velho, o ultrapassado não era legal, que o bom era o novo. E acreditava nisso muito, sem restrições. Então o que eu sinto é assim, que você sempre tá procurando o novo, é difícil, por mais que você fique, de alguma forma, preso ao velho porque é mais seguro ou que..., mas é difícil isso, acho que na profissão da gente, eu acho que é difícil você não buscar o novo, porque não é só uma questão de vontade, é de necessidade. Porque a cada dia a coisa tá mais complicada, tão complicada que se você não procurar alguma coisa, você não faz nada. E ainda assim a gente corre o risco de estar sempre procurando e sempre correndo o risco de errar. A diferença, eu acho, é que a gente consegue fazer isso hoje de uma forma mais..., menos inconseqüente, mais madura, né. Não sei se inconseqüente é a palavra, mas... Acho isso, porque você acredita tanto em determinada coisa que você, às vezes, não é capaz de medir as proporções, né, de tudo.Tanto que a gente..., é outro tempo hoje e a gente analisa que esse período (...). Eu vejo isso também com saudades, né. Mas eu não posso também deixar de fazer essa análise mais global: que se foi muito bom, que eu acho que se conseguiu mudar muita coisa e dar um outro rumo pra tudo, também eu acho que trouxe, por causa justamente dessa dificuldade da gente ver como um todo, de estar analisando o todo, da gente poder entender “será que as coisas aconteceram de uma forma que a gente (...),tão assim de “foi coincidência”, né. Então, nem sempre você tá pronto pra perceber tudo isso, né, e pra reagir diante das coisas, como com a experiência que você adquire pela maturidade, eu acho, né. Então, se tinha lá um vigor maior, né, uma..., vontade eu ainda tenho, eu acho, muita, mas, assim, vigor maior, eu acho, né, e hoje menor, uma capacidade de ação maior, né, podia ser. Hoje, existe uma capacidade de reflexão maior, que também em conseqüência, eu acho, desse período. Então, eu acho que trouxe essa coisa do “vamos arriscar, vamos mudar, vamos melhorar, vamos... vamos mudar isso”, né. Mas também trouxe ... isso foi bom? Acho que trouxe também aquela outra, aquele outro lado de que as pessoas se perderam no caminho, não só os professores, acho que isso tá acontecendo em todos os níveis, em todas as áreas, né. E eu acho que aquela geração, que passou por aquele período da educação, tá até hoje comprometida. E que eu acho, quer queira, quer não, teve parte das suas coisas. É nessa questão de ter possibilitado uma visão diferente, né, eu acho que aconteceu, mas também resultou (...) é que tem outras questões, mas que também não são só da escola e também é difícil (...). Hoje você foi capaz de fazer uma análise mais global, quer dizer, você hoje tem uma porção de coisas pra falar, ah, mas porque ali tem mais, não é só por ter mais, porque as pessoas escreveram, foi porque hoje tem outros problemas sociais que nem se comparam, em termos de gravidade, com o que se tinha nesse período. Havia

alguns outros problemas muito graves? Havia. Mas hoje tem outros que não se compara, que não tem mais saída, quando se fala da violência, né, como resultado da miséria, como resultado da droga, como resultado..., né. Coisas bem... Acho que me traz muita saudade, né, mas eu acho que também me possibilita pensar, também acho que (...) também há o novo agora.(...) Se isso for levado a sério, se tiver (...) de fato, se conseguiu se abrir, o resultado da coisa, também perdeu a noção de valor, noção de saúde, saúde física, saúde mental, de convivência, de regras básicas (...)

**Entrevistada “F”:** (...) a impressão que nós adquirimos não é muito positiva pra qualquer... Sabe, essa capacidade de você dar vários passos, sabe, o que a maturidade te traz, de você estar sempre pesando os prós e os contras, por outro lado, tem um lado extremamente negativo, é você, aquilo, ficar sentadinho, sem muita..., querendo fazer, mas sem muita vontade... Acomoda um pouco. Então, nesse sentido, tem um lado bom e um lado ruim, que eu acho assim que, pra mim, é extremamente negativo, esse lado de você estar pesando os prós e contras. Eu acho assim que isso é, sabe, é você se algemar, sabe, você com a maturidade acaba fazendo isso, querendo ou não. Sabe, é automático, mas isso te algema. Eu me sinto algemada, ficar lá sentadinha lá, lá, lá...

**Entrevistada “A”:** E eu já acho que a maturidade te dá uma oportunidade maior de você, te dá liberdade, te dá muito mais liberdade. Não sei, eu vejo com muito mais...

**Entrevistada “F”:** Não, eu não gosto de ficar... Faço isso, mas é uma coisa que eu preferia não fazer, sabe, pular.

**Entrevistada “E”:** Eu acho que uma coisa que é comum na conversa com elas, tanto na entrevistada “A” quanto na entrevistada “F”, assim, é que é o sentimento, a história da década de 80, aí pra gente, é o sentimento, né. A gente não tinha clareza do que ia fazer, nem como fazer...

**Daniela:** A clareza daquele contexto todo a gente não tinha na época...

**Entrevistada “E”:** Não, a gente tinha, assim, a idéia de que tinha que mudar, e, a Carmem falou aí, essa coisa de ultrapassar o velho, de trazer o novo, é velho é ruim. Certos chavões! (...) E a gente ficava achando que encontrava ressonância por aí. E então, no grupo do Werka, por exemplo, quem é que quer mudar? Então, opa, achei um parceiro! Mas não sabia como (...) Então é um otimismo ... Cada um de nós tinha uma (...) de um jeito diferente (...)mas eu acho que tinha a ver com a visão de mundo, ou seja, a gente tinha em comum a visão de que o homem merece uma coisa mais (...) e que a linguagem, e é aí que eu acho que entra com a literatura, que a linguagem é um fenômeno, é um foco importante, ou seja, a alfabetização... Tem que entender: “o que que o Geraldi quer dizer aqui? Meu Deus do céu!” (...)

**Entrevistada “G”:** É, mas eu acho assim, né... Eu comecei a trabalhar aqui em 87, né. Então, eu não percebo, não sinto em mim, apesar de tantas coisas, de que eu tenha perdido a esperança. Embora, eu acho assim que um sentimento que ficou muito, que até uma expressão que eu vou usar, que é muito comum na escola, principalmente na nossa escola pública, é de “não vai dar nada”, né, “não dá nada”. E por que que isso gerou, né? Porque nós tínhamos, exatamente, uma grande expectativa nessa década, né, no início dessa década e depois nós tivemos, também, uma série de voltar pra trás, né, nas eleições, nas diretas depois das eleições pra presidente, governador, etc., etc., de alguns sonhos que a gente acreditava e que não foram realizados, né. Em alguns momentos a gente percebeu que embora tivesse eleição direta, que embora tivesse tudo isso, mas também nós tivemos alguns retrocessos na sociedade, né, em algumas questões de valores mesmo, e isso fez com que a gente ficasse um pouco desiludido... Tanto na literatura quanto na língua e tudo, né. Então, o que que aconteceu nesse momento com a gente, com a sociedade, que fez com que se agravasse (...)? Então, esse sentimento eu tenho, né, do que que falta, o que faltou fazer, (...) que é o caminho, mesmo, que é ...

**Entrevistada “A”:** Por que a gente tinha a língua como um instrumento de inserção, né...

**Entrevistada “G”:** Sim, nesse sentido.

**Entrevistada “A”:** E hoje em dia você nem discute...

**Entrevistada “G”:** No campo político, eu acho que tem, né, voltado pra essa questão “do que nós podíamos naquele momento”, “do que nós podíamos hoje”, eu acho que tem um pouco de desencanto, né. De desencanto daquilo que poderia ter sido e que não foi, né. E ficou um vácuo, esse vácuo de 10, 14 anos, né, de 10, 15 anos, das coisas que muitas pessoas sonhavam e que não aconteceram, né, no país, até porque tinha uma sociedade muito mais forte atrás da gente, né, e até mesmo aqui em Araucária, com as próprias eleições de diretores, né, e que em alguns momentos que funcionam as eleições, a gente dava um salto na escola, né, com as pessoas que assumiam a direção. Em contra partida, a gente tava mais preso, voltado com outros fins, e assim a gente foi lidando com as dificuldades, né.

**Entrevistada “A”:** Bem, se a gente ficar pensando nas grandes mudanças, tem eleição pra diretor nos mesmos moldes, tem tan-tan-tan- nos mesmos ... Então se percebe que tudo que foi assim

nascendo “democraticamente”, não foi nem um pouco democrático, não foi nem um pouco..., foi pra inglês ver. Eu vejo isso assim com uma clareza, como acontece tudo no cenário político nacional, você vê acontecendo...

**Entrevistada “F”:** Você é o bobo da corte!

**Entrevistada “A”:** Você vê acontecendo nas ruas... Então você vai se fazer de bobo e dizer que de fato houve, houve ao mesmo tempo uma...? Eu acho que houve uma mudança, sim, com aspectos positivos e também com muitas coisas a serem questionadas, né. E que uma coisa, que hoje discute a escola, discute a linguagem na escola, mas a escola não tá isolada, quer dizer, a escola é só uma das instâncias, né, é uma das instituições e que as pessoas de toda a sociedade contribuem para a formação da pessoa. E o resto? E todo o resto, toda a sociedade, né, com toda essa força, muito maior do que o que a escola...? É como a família... Toda essa sociedade, né, batendo de frente com a célula, né, familiar. Eu acho que é uma questão tão complexa e que se a gente tivesse que repetir, pensar em mudança, aquela mudança... agora ia precisar de outra mudança e tão urgente quanto aquela, né. E daí eu tenho que dizer que eu acho que agora a gente não tá assim mais “ai, eu não tenho mais a disposição” eu acho que o que você percebe é que há muito menos interesse geral, sabe? Se já não havia, hoje, eu acho que menos ainda. Eu acho que as classes populares estão na escola, sim, com uma educação que não mereciam só isso. Eu morro de pena! Eu sempre falo isso na escola, eu morro de pena dos meus alunos, porque eu acho que é tão pobre, tão pouco o que eles levam daqui, sabe?

**Entrevistada “H”:** Mas, eu acho que isso é um pouco de culpa da gente também.

**Entrevistada “A”:** Você que sabe!

**Entrevistada “H”:** Eu vejo isso, sabe? Eu acho que assim... Eu lembro que na época que nós estudávamos o Geraldi, essa época toda aí da década de 80, eu lembro que eu fazia alguns cursos no CETEPAR e uma coisa que eu percebia, assim, muito nitidamente, que eu achava inacreditável, e uma coisa que me deixava assim muito preocupada em relação ao Estado, e que eu achava que Araucária, talvez, fosse lidar com maior tranquilidade nisso, que era menor, por ser um município onde nós tínhamos mais acesso ao secretário de educação, nós tínhamos mais acesso às coisas, todo mundo trabalhava, superava... Mas eu lembro que quando eu trabalhava no Estado, era um absurdo. Você tinha um curso, aqui, por exemplo, pra trabalhar a questão do Geraldi, a questão da nova concepção do ensino de Língua Portuguesa, etc.e tal. Você ia num outro curso, em que tinham pessoas de outros lugares, as pessoas estavam, oh..., atrás, as pessoas estavam muito atrás. Então, pra você atingir uma camada muito grande, é muito difícil, muito difícil. E quando eu digo que eu acho que a culpa é nossa, também, um pouco nisso tudo, é porque eu acho que a gente não...é...eu vou dizer assim que nós não... é porque eu não me sinto, assim, nem desencantada, nem nada. Ao contrário, eu acho que essa questão de que você tem que mudar as coisas, cada vez fica mais forte. Eu percebo, às vezes eu fico pensando na secretaria, eu vejo um monte de coisas acontecendo, e (...): “Meu Deus, quando eu voltar pra sala de aula eu tenho que mudar isso e isso porque isso tem que ir pra frente, isso tem que mudar.” Então eu acho que ou você toma, assim.. que nem essa questão, por exemplo, da eleição de diretores. Não, não é um processo, tal, democrático, tudo bem. Mas, por que que não é? Eu fico pensando, acho que se as pessoas exigissem mais, que elas se tornassem mais efetivamente democráticas, talvez fosse... Até, quando você vê uma comissão, por exemplo, que tá reelaborando a lei de diretores e opta por manter 60/40, porque a maioria, entendeu, dos diretores, dos professores, querem que se mantenha, então, alguma coisa tá errada.

**Entrevistada “G”:** 60/40 que é o valor, o peso do voto.

**Entrevistada “H”:** É! Dos pais o peso é 40, dos professores é 60. Mas quando você percebe que a maioria dos professores querem que isso se mantenha, entendeu, porque eles preferem ter esse tipo de poder, então você questiona o que: a lei, que tá ali pra ser reelaborada, ou a concepção dos professores? Então eu acho que nós é que não..., não sei, eu acho que tá faltando alguma coisa...

**Entrevistado “I”:** Isso é histórico, né. Ou seja, enquanto você tá sendo dominado, você não tem poder e tal, você quer igualdade. Quando você chega no poder, é muito difícil você abrir mão do que você tem, desse privilégio de ter 60% do peso do voto e deve conceder a igualdade para os pais. Então, essa visão histórica que eu acho que a gente tem que ter, isso já aconteceu outras vezes na história e vai continuar acontecendo, né. E acontece com a gente, a gente chegou numa situação, por exemplo, hoje, indo um pouco adiante a questão de que isso seja do nosso corporativismo: de repente a gente teve uma derrota, que eu achei que foi linda, lá na reunião do fundo, né, que foi o seguinte: os professores tinham direito a dois votos porque tinham dois padrões — lembram dessa história? Aí o pessoal lutou, batalhou, o pessoal das outras categorias lutaram, batalharam que “não, porque não é justo, porque o professor, apesar de ter dois padrões, é uma pessoa só, ele não pode votar duas vezes.” E, aí, foi aquela briga e tal, e eu, de repente, fiquei... a princípio, a gente tava

como delegado, a gente tava defendendo a idéia do grupo de professores de sua escola, e de repente fiquei sem argumentos, achei que realmente a gente tava defendendo um privilégio que, a princípio, a gente não tinha direito. Até o momento que você tiver..., no momento que você tiver argumentos pra defender..., quando você tem argumentos pra defender isso, tudo bem. Na hora que não tem mais, você não pode dizer “Ah, eu vou votar contra porque eu acho, ou eu acho, ou o emocional...”

**Entrevistada “F”:** Mas nesse caso, é só uma questão de racionalidade...

**Entrevistado “I”:** Sim, sim, tá...

**Entrevistada “F”:** Você tem dois padrões, você conta como duas pessoas, você tem duas documentações, você tem que entrar duas vezes com tudo que você...

**Entrevistado “I”:** Por isso... É uma questão polêmica, só que ela já foi resolvida pelo voto... Perdeu! Entendeu? A gente perdeu! Você tem que conceder igualdade: você já tem um privilégio de ser em maior número, né, é só a questão de se articular pra ganhar a eleição, né? Aí você ainda quer mais um padrão! Não, eu acho o seguinte, de repente é aquele negócio “ah, vai ter mais voto porque tem dois padrões”. Então quem tem..., quais são os critérios pra distribuir voto? Na hora que foi criado os critérios, quem criou era professor. É claro que o professor vai pensar que ele tem... Se fosse faxineiro, ele ia dizer que tinha direito..., pra cada sala que ele limpou, ele ia ter direito a um voto, né. Então, essas coisas a gente não parou pra discutir, a gente brigou lá, brigou e perdeu, né. E é essas questões que a gente tá vivendo hoje. Então, a gente tinha na época que vocês saíram daqui, Dani, entrevistada “E”, a entrevistada “D”, a gente tinha outras questões, que era a questão da liberdade, eram questões bem básicas mesmo que era a questão de se poder falar o que você pensava, era questão de você ter uma representatividade, você ter sua representatividade reconhecida. Essas questões foram superadas, a gente superou. Agora, a gente atingiu um patamar que a gente tá tendo que enfrentar outras coisas, que são questões de relacionamento entre nós, que nós somos muito diferentes em termos de opinião, não só, vamos dizer (...), não, eu formo um grupo, ele faz de outro, você faz parte de outro, você..., você... E é essas coisas que nós vamos ter que superar. Sem contar as diferenças do nosso (...) E aí a gente entra num campo complicado, porque somos nós que julgamos o que a nossa clientela precisa e quem tem o poder de julgar essas coisas? Quem que... na verdade, isso deveria ser debatido. Quer dizer, não é alguém que vai sentar lá e vai decidir que o professor tem dois votos e o funcionário um. Não é alguém que vai decidir que o aluno tem que estudar matemática ao invés de aprender a se relacionar bem com o seu colega, ou as duas coisas e em que medida, né. Vai ser (...) uma coisa que a gente... Não sei, é um problema que a gente tinha lá, que veio vindo agora, a gente veio superando o problema e, eu acho, que a gente até tá tendo uma evolução legal. O problema é que ela tá sendo lenta e tá sendo numa direção que a gente não, aliás, que não satisfaz individualmente ninguém, mas de certa forma, relativamente ela satisfaz alguém...

**Entrevistada “F”:** Você acha que isso é bom?

**Entrevistado “I”:** Não, é péssimo! Eu acho que em todas as escolas é péssimo. O que existe, ou seja, tá na etapa de panelinha, ainda. Eu acho que a gente não conseguiu chegar à conclusão que nos fazemos parte de um grupo, de um corpo chamado escola e que nós temos uma relação profissional com aquele órgão...

**Entrevistada “F”:** (...) muito mais forte do que qualquer coisa.

**Entrevistado “I”:** Sim, é uma coisa terrível. Eu acho que a gente tem que vencer etapas pra...

**Daniela:** Mas você tá querendo dizer que naquele trecho de 88 também acontecia isso, eram discussões de panelinha...

**Entrevistado “I”:** Não sei, eu achava que existiam problemas mais urgentes e com o momento histórico se tirou, se superou...

**Entrevistada “F”:** Eu não tenho essa impressão...

**Entrevistado “I”:** Não, eu vejo assim, eu penso assim, era um momento histórico da gente superar essas questões de liberdades e tal, e a gente superou aquelas. Mas, isso sempre existiu, seja a questão de panelinhas... Isso aí, oh, é uma coisa que sempre... E a gente não sabe o que tem do outro lado, que a gente tem que...

**Entrevistada “F”:** Mas, entrevistado “I”, eu acho que naquela época, a gente discutia mais as coisas...

**Entrevistado “I”:** Não, eu acho o seguinte, eu acho que a gente tinha um certo consenso em algumas coisas. Quando a gente superou aquelas coisas que a gente tinha consenso, (...) que é a questão do voto, é a questão “será que a eleição de diretores é uma boa da maneira que tá?”. Essas coisas a gente não tá parando pra discutir, a gente tá mandando representante discutir no lugar da

gente. A gente tá engolindo, por exemplo, agora vai ter o mandato de três anos, né, então a gente tá ...

**Entrevistada “F”:** Mas, veja, entrevistado “I”, eu não sei, mas a gente...

**Entrevistado “I”:** Mas tem problema com o seu colega de sala ali, que na verdade você deveria tá fazendo troca com seu colega, né, informações, troca de idéias... Então, esses são os desafios de hoje. Tem muita gente que tá ignorando, fingindo que não existe, (...), não quero ter problemas com ninguém, eu sou tão amigo de todo mundo, eu não quero ter problema com ninguém, né? Então, eu não tô contando tempo pra aposentadoria, eu espero que alguém, um dia, chegue e me diga “oh, vai pra casa que o seu tempo acabou”. Mas sabe o que que é, as pessoas pensam “puxa, falta só 5 anos pra me aposentar, eu não vou ficar brigando”. As pessoas tão evitando o conflito...

**Entrevistada “A”:** Mas não é brigar...

**Entrevistado “I”:** As pessoas tão querendo protelar pra uma nova geração um problema que...

**Entrevistada “A”:** Eu acho que não...

**Entrevistado “I”:** Eu acredito o seguinte, a gente vai ter que dar início a isso daí. Eu acho que não é a primeira reunião que eu falo isso. Eu acho que é o que tá pegando agora.

**Entrevistada “A”:** Mas, assim, entrevistado “I”, a proposta que eu entendi do grupo é assim: o que é que se discutia, né?

**Entrevistado “I”:** Sim.

**Entrevistada “A”:** (...) contextualizou, né, aquele momento da história da educação. Professor de Língua, né. Não só o professor de Língua, eu acho que esse é o maior erro. É importante trabalhar com a interação, no sentido de entender, como você falou, como a gente chegou aqui (...), em que eu tive que... Então, quando você fala isso, a gente..., fica claro, né, fica evidente a função da língua, né.

**Daniela:** A nossa discussão era assim: a gente tem que instrumentalizar o nosso aluno, ele tem que saber falar essa língua padrão, entender esse negócio, pra poder lutar pelo poder...

**Entrevistada “A”:** E, ao mesmo tempo, a gente achava que se tornasse isso uma coisa muito agradável, ele ia apreender com maior facilidade, ele ia conseguir, é, ser respeitada as hipóteses que ele levantasse da Língua... Eu lembro, foi muito claro, não sei, esse discurso foi por muitos anos ainda, né, ficou bem forte, né. E, ainda hoje, eu acho que tem muita discussão a respeito disso. Só que, eu acho que é essa clareza, que eu digo que hoje a gente queria um instrumento pra nós, e que nós temos muito mais condições, e não menos, apesar de (...) de fazer. Então, eu acho que a gente não tenha liberdade, ao contrário, eu acho que a gente tem muito mais ...

**Daniela:** A Carmem tá entregando muito os pontos, daqui a pouco vai dizer “ah, eu tô me aposentando”, heim...

**Entrevistada “A”:** Não, falta muito tempo... Não faltaria, se não fosse essa mudança de leis, graças às pessoas que acharam (...). É a tal história, se tivesse alguém lá dizendo “não, esse povo trabalhou, desde muito cedo, tem que se aposentar”, mas não tinha. Não tinha ninguém pra argumentar lá...

**Entrevistada “H”:** Mas eu acho que uma das grandes discussões da época, também assim, que deu, muito pano para manga foi a questão do ensino da gramática. Isso foi uma coisa que assim..., que as pessoas..., porque daí aquela discussão assim “se ensina gramática, não se ensina gramática”, “Como se ensina a Língua...”

**Entrevistada “A”:** E a proposta era optar por não se ensinar, mesmo...

**Entrevistada “H”:** É, eu me lembro que foi uma discussão ferrenha, na época, assim. O pessoal que era mais conservador, digamos, né, entre aspas, dizia “não, mas tem que ensinar”, “não, não tem que ensinar”. E essa era uma das grandes preocupações nossas, nossa também, né, porque como você vai ensinar Língua Portuguesa sem trabalhar com a gramática? Embora algumas pessoas já teriam alguma coisa nesse sentido, já trabalhavam nesse sentido, eu, por exemplo, outras pessoas, né, que trabalhavam mais assim, mas mesmo assim era muito difícil, né, era muito difícil você conseguir trabalhar e fazer isso. Mas eu acho também que naquela época o que aconteceu também com essas possibilidades todas que a gente estudava, que eu me lembro que nós começamos a escrever a questão do plano curricular, até que foi dividido, lembra, em grupos, tal, e a gente começou a fazer o texto e eu estava em um dos grupos e tal. Eu lembro que era uma coisa assim meio de deslumbramento, né, nossa, porque possibilitava essa coisa de você ler muito, estudar muito e tal. Então acabou..., eu acho que o retrato do resultado naquele texto que saiu, que era uma ..., que saiu meio uma colcha de retalhos...

**Entrevistada “F”:** Era um amontoado de idéias...

**Entrevistada “H”:** Uma colcha de retalhos, era mais ou menos assim como a gente tava, quer dizer, era muita coisa, né, na cabeça, assim, todo mundo tentando montar aquele quebra-cabeça da melhor forma possível, tentando montar uma coisa esteticamente bonita, né, mas assim mesmo não deixava de ser uma colcha de retalhos, porque na verdade não havia..., acho que nós não conseguimos,

talvez, uma unidade, assim, de pensamento, por mais..., embora, acho que todos nós quiséssemos chegar no mesmo lugar e tivéssemos a mesma intenção. Mas acho que nós não conseguimos fazer isso, porque era muito..., era muita informação, era muita coisa que nós ficamos sabendo naquela época. E isso foi muito bom, eu acho, que o resultado do que muitas pessoas são hoje, né, é em função disso, de tudo aquilo que aquela época proporcionou. E eu acho que foi fundamental pra muitas pessoas como pessoa, pra muitos enquanto professor, enquanto não professor...

**Entrevistada “G”:** Tem uma pergunta que eu queria ver, né, por exemplo, como que as crianças, né, os adolescentes, na verdade, vocês acham que eles se relacionam com isso? Por que assim, né, se você pensar em 87, em 85, 86, 87, né, tinha todo esse trabalho com a literatura e toda uma forma de comportamento, né, que tinha nas escolas com as crianças, e vocês acham que as crianças perceberam, ou hoje? Como que as crianças se relacionam com essa liberdade dentro da escola, né, ou você acha que a escola ainda trabalha com essa liberdade, com a liberdade de pensamento?

**Entrevistada “H”:** Eu acho que algumas pessoas, sim...

**Entrevistada “G”:** E como que nós nos relacionamos com isso? Eu acho que essas são questões, porque, eu acho que as pessoas buscaram isso, né? Essa liberdade, essa liberdade de expressão, não só nossa, né... Quer dizer, nós conseguimos? E as crianças, conseguiram? Quando elas conseguem, a gente permite que elas tenham, ou a gente tem muito medo de lidar com isso?

**Daniela:** Pra dar mais uma pincelada nisso que a Mazé tá falando, nesse estudo que eu estou fazendo, eu reli todos os textos produzidos pelo “Meu conto tá quase pronto” e numa parte do meu trabalho eu tô..., não digo analisando profundamente porque não vai dar tempo no mestrado, mas eu tenho lido e, por mais, assim, que a gente tenha, a gente tenha tentado naquele período discutir essa coisa da liberdade de expressão, a literatura trazendo novos horizontes, “menina não precisa crescer e casar, menina vai à luta”, é, “os negros e as negras também têm o mesmo direito”, e a gente trazia essa discussão e queria que as crianças escrevessem sobre isso, lendo os textos dos três livros do “Meu conto tá quase pronto” e, vamos dizer, dos textos das meninas, principalmente de 12, 13, 14 anos, 70 a 80% delas escreve sobre o sonho de casar com um homem rico. A história toda vai acontecendo assim..., tem uma ali que mexeu comigo, agora relendo, eu não lembrava mais, na época eu devo ter lido e depois nunca mais vi e fui mexer agora, né, tem uma que fala assim que: eu sou bonita, tenho 13 anos e minha mãe é uma cigana. Apesar de muito envelhecida, ela tem um corpo maravilhoso e não sei o que lá. E nós vivemos num bairro muito pobre, onde as pessoas são muito... Ela usa um termo assim... Arrogantes. As pessoas que moram nesse bairro são arrogantes e eu não suporto morar neste bairro pobre. E, um dia, minha mãe chega em casa, chorando, e minha mãe me disse ‘Filha, eu vou me casar com o seu Ibraim’. O nome do homem é Ibraim, no texto. Mas, ela fala: ‘Mas, Ibraim, o seu fulano Ibraim, fazendeiro rico?’ A mãe fala ‘Sim’. Aí a menina fala ‘E eu pensei: como que ele pode ter escolhido a minha mãe pra casar? Uma velha? Tudo bem, que ela ainda tem um corpo, lindo, um cabelo... Sabe, essa coisa dos valores, assim, nossa, uma coisa forte, que prende, que por mais que se questionasse tudo isso, o texto tava ali mostrando...

**Entrevistada “F”:** Mas, e hoje...

**Daniela:** Aí, a filha da menina, ela..., no dia do casamento da mãe, ela fica conhecendo o filho do seu Ibraim, de 24 anos. Um jovem lindo e rico, por dentro e por fora. Tipo assim aquela, né, aquele conflito e daí o que acontece. Ele vai fazer uma viagem para Paris e pede pro pai deixar ela ir pra Paris com ele, que ele precisa de uma companhia. E os dois se apaixonam e ela fica muito feliz porque ela deixou de ser pobre se casando com o filho do seu Ibraim. Apesar de eu ter contato uma das histórias, essa é a tônica de 80% das histórias...

**Entrevistada “E”:** Puxa, aí, Dani, se a gente pensar como é que nessa altura do campeonato uma criança consegue manifestar um sentimento que, por mais que pareça conservador, ainda baseado em valores que a gente tá querendo romper, ela tem a possibilidade de botar no papel uma coisa que, até então é “a casinha é amarela, pintada de...”, quer dizer, muito mais quadrada, assim. Começa-se a pensar que se pode usar a linguagem pra falar de si, né. Coisas que não tinha até então. Aí, eu me lembrei do depoimento que você me contou, pena que a entrevistada “B” foi embora, a entrevistada “B” era aluna, né, que me parece que ela conta, então, da experiência dela com os livros do “Livros criam asas” e como ela lembra que essa experiência dela, isso do teu relato pra mim, do relato dela como uma aluna da época, aquilo mexeu com ela. Então, e aí eu me lembro daquelas crianças que estão na fotografia lá, no “Roda mundo, roda pião” super atentos nas coisas que a gente ia conversando pra depois falarem das vivências particulares, quer dizer, o desejo de usar a linguagem é pra falar de si, das suas experiências. Por mais que pareça..., pô, não tá falando de cooperação, de solidariedade no mundo, de paz, mas tá falando da briga com o colega, que não sei quem que é arrogante, mas tá falando, tá podendo falar de si. Então eu acho que essa...

**Daniela:** Tá achando espaço pra colocar o que...

**Entrevistada “E”:** Aí, eu acho que tá a coisa que a entrevistada “G” puxou...

**Entrevistada “H”:** Até mesmo pra sonhar, né,

**Entrevistada “E”:** Até mesmo pra sonhar..

**Daniela:** Não, mas o engraçado é que as meninas sonham em encontrar um namorado rico, todas...

**Entrevistada “H”:** Mas, é real, isso é uma coisa delas...

**Entrevistada “G”:** Não, mas o que eu acho que a Dani quer trazer é um debate assim...

**Entrevistada “F”:** Talvez, hoje em dia não chegue a 80%, caiu um pouquinho...

**Entrevistada “H”:** Mas, já é alguma coisa...

**Entrevistada “F”:** Mas continua...

**Entrevistada “H”:** Não, eu disse pra ela que isso mudou um pouco hoje e ela disse que caiu um pouquinho, mas continua e, então eu disse, mas caiu um pouco...

**Entrevistada “F”:** Não, caiu, mas não caiu assim tanto quanto você deseja...

**Daniela:** Tem um outro aspecto também que me chamou a atenção, assim, a quantidade de textos que isso aparece, assim, do sonho de..., ou assim, eu e minha amiga nos apaixonamos pelo mesmo moço rico. Aí, puts, é disputa com a amiga, do namorado. São histórias assim... Eu entendo, eu entendo isso porque na própria introdução de vários livrinhos eles colocam, né, “a gente tá aprendendo aqui que a gente também pode, não são só os famosos que podem produzir os textos, né.” Então assim, eles se sentem autores e querem botar o que pensam mesmo que você, professora, ache que ainda tá meio raso.

**Entrevistada “F”:** Muito, assim, conservador...

**Daniela:** E lá pra frente você vai dizer que quer casar com um homem rico ainda... Menina, você tem que querer mais da vida, né. E, ao mesmo tempo, tem um discurso forte nos livrinhos que é a questão da ecologia, da poluição em Araucária, da salvação dos rios. E então, a gente percebe assim, deve ter sido um momento que isso também tava muito..., era uma discussão muito grande...

**Entrevistada “H”:** E continua...

**Entrevistada “D”:** Eu lembro que lá no Ibraim, nós chegamos a fazer a semana do meio-ambiente... Uma semana...

**Entrevistada “H”:** Ainda continua uma questão muito forte, o meio-ambiente...

**Entrevistada “D”:** Era bem forte...

**Daniela:** Mas assim, então, perceber assim, né, que se tinha uma literatura infantil toda que tava abrindo, a gente também fazendo toda essa discussão, as crianças conquistando, talvez, o direito de escrever. Não sei se esses projetos continuam, se tem criança..., se continuam publicando livros com textos de alunos, distribuindo? Se esse tipo de projeto continua fazendo com que a criança se sinta participante...

**Entrevistada “F”:** Não, teve alguns, né, até dois anos atrás, teve algumas coisas, não teve?

**Entrevistada “H”:** Ah, desculpe... Eu tava lendo...

**Entrevistada “F”:** Até dois anos atrás tava com um projeto mais ou menos assim, né?

**Daniela:** Das crianças escreverem, botarem... Da criança se sentir autora...

**Entrevistada “H”:** Pois é, que eu falei pra você da oficina da palavra. A oficina que eu dei no SISMAR.

**Daniela:** Ah, eu achei que aquilo era lá...

**Entrevistada “F”:** Não, foi agora. Acho que até dois anos atrás...

**Entrevistada “H”:** Daí eu trabalhei com hai-cai, eles fizeram ...

**Daniela:** Ah, isso foi agora, eu achei que...

**Entrevistada “F”:** Não só hai-cai, entendeu?

**Entrevistada “H”:** Eu vou te dar os livrinhos... E aí eles fizeram poemas também. E assim, de vez em quando tinha essa questão de mandar e tal. Porque daí, a gente quer abrir a coisa pra um jornal que a gente tá fazendo agora. Mas esse, “Oficina da palavra”, eu tenho que trazer pra você os livros, porque faz tempo, né, que foi feito.

**Entrevistada “F”:** É assim, parou faz uns dois anos ou mais.

**Entrevistada “H”:** Faz mais.

**Entrevistada “E”:** Sim, acho que uma outra coisa paralela ao que a entrevistada “A” tinha falado aí, anunciando, sim, o que que a gente tava preocupado, né, a língua como instrumento de poder, e tal. Tinha isso, é, devolver a palavra pro sujeito que tá na sala de aula, que até então, era só do outro, só do professor. Então, isso a gente tinha como premissa, né, tinha que devolver a palavra.

**Entrevistada “F”:** Mas se vocês soubessem como eu me arrependo de ter dado a palavra para os meus filhos!!

**Entrevistada “E”:** Você tiraria...

**Entrevistada “F”:** Ah, se eu pudesse, eu arrancava tudo assim, oh...

**Daniela:** Lembra tudo aquilo que eu falava que você tinha o direito de falar? Apaga...

**Entrevistada “E”:** Chega, chega...

**Entrevistada “F”:** Só que, agora, não tem mais apaga...

**Entrevistada “D”:** Felizmente, né, porque o lado bom disso é que depois que você dá a palavra, não tem como tomar.

**Entrevistado “I”:** Ninguém falou nada disso antes... Vocês falaram que se não fosse bom, vocês podiam tomar de volta?

**Entrevistada “A”:** Pois é, mas se você der a palavra e não tiver conteúdo, você puxar de novo a discussão eu acho que é assim... Não sei, a gente precisa assim, de (...) como é que anda essa coisa da língua, né. Como é que (...), como é que, de alguma forma, isso se refletiu, né, no hoje? E isso, a gente tinha uma preocupação muito grande em devolver a palavra, de dar a palavra, mas a palavra não é só “ah, você tem a liberdade pra dizer”, mas a pessoa não sabe. Então, eu acho que tudo, a liberdade, o poder, o que for, passa pelo conhecimento. Então, eu acho assim, o conhecimento da língua, né, e eu acho que a nossa falha ficou um pouco aí. Se a gente se perdeu no caminho, não foi por falta de vontade, não foi por falta... É a questão do conhecimento, quer dizer, você não vai fazer nada com esse teu aluno, você não vai dar nada com ele? Se ele não adquirir, mas se ele não conseguiu aprender a língua mesmo, a fazer uso dela. E isso passa pela..., pelo caminho não só de “ah, eu vou falar”, “ah, eu quero contar a minha historinha”. Eu acho que é um exercício, né. Aí, se você quer de fato fazer..., se fazer ouvir, fazer valer a sua voz, você tem que..., tem que conhecer, tem que saber dizer aquilo, né, não basta dizer. Agora acho que se você não souber dizer, você não diz.

**Entrevistada “E”:** Agora não sei se passa, quando você coloca essa apresentação de que “poxa, o que que a gente andou aprontando com essa geração, né, que você tava falando um pouco antes que virou desse jeito...”

**Entrevistada “A”:** Não...

**Entrevistada “E”:** E eu queria fazer o contraponto e como eu tenho trabalhado com professores da geração, que não é a geração das crianças com as quais vocês trabalharam naquela época, mas da nossa geração aqui, né, e eu vou sentir em sala de aula o mesmo efeito, ou seja, quando eu lhe dou a palavra, parece também não sabem usar essa palavra, ou como é que se usa de uma maneira organizada pra criar um projeto coletivo, também não sei, também não conseguem se organizar. Ou seja, professor que atende o celular no meio da aula, nas especializações...

**Entrevistada “A”:** Que absurdo!

**Entrevistada “E”:** Professor que não pede licença pra interromper o outro, eu estou usando assim a caricatura da coisa, professor que escreve mal. Então, eu quero dizer, talvez não seja só o reflexo, que a gente possa dizer, da nossa ação naquele tempo, mas o reflexo histórico de outras condições, que são muito mais complexas e que a gente não consegue dar conta, né, pra gente saber que o que tá aí é fruto de mais coisa, do que da nossa inconsequência de conhecimento...

**Entrevistada “A”:** Mas, isso que eu tenho trazido, que não foi só... Isso que eu falei, não fomos nós só, a gente contribuiu, e ainda hoje a gente também pode contribuir. Só que eu acho que, hoje, justamente por essa visão que a gente tem da coisa, você pode contribuir de uma forma muito mais efetiva, mas, se houvesse condição. Eu acho que conhecimento, tanto da vida, conhecimento de causa, como o conhecimento da própria língua, da própria... como resultado das discussões, com um aparato teórico muito maior, né. E, eu acho, que de alguma forma, todo mundo tem isso muito mais amadurecido, né. Então, é isso que eu venho questionando, isso assim: a gente tá, de novo, diante de um impasse tão difícil como aquele, a tônica é outra. Lá, a tônica foi a liberdade de expressão, eu acho, hoje, a tônica tem que ser a possibilidade de expressão, porque liberdade você já tem, e daí. Não sabe fazer uso, não adianta, que liberdade é essa que você não pode fazer uso? Então, você continua sem ela, então eu acho que essa liberdade passa pelo conhecimento mesmo da língua, que é isso que nos temos pra fazer, porque daí também depende, que é uma coisa muito mais complexa, que é isso que você falou, não depende só do pouquinho que a escola tem pra oferecer. Depende, de novo, de brigar por isso lá fora, porque a gente não tá recebendo isso. Se você discute que você quer, é, trabalhar com esse aluno, você quer ouvir cada um deles e tem 40 numa sala, em geral, em condições que, eu sempre faço esse paralelo, às vezes eu não quero, mas não tem como, né, se você comparar um aluno, hoje, nosso, com todo o empenho de alguns professores, tem muita gente que ainda se empenha na escola pública, ainda tem, tem muita gente que não quer nada, tem muita gente séria, que trabalha sério, que dá duro e tal e que faz o trabalho com seriedade, né, mas você vai ver que, primeiro, como diz a entrevistada “F”, não tem essa união que se tinha antes na escola, ah, não tinha unidade em muita coisa, mas havia dentro de cada escola, pelo menos de cada uma, havia um grupo mais coeso...



**Entrevistada “F”:** Um compromisso

**Entrevistada “A”:** Não, e um grupo mais coeso também, eu acho assim, porque eram poucos, as escolas cresceram, o número de profissionais cresceu...

**Entrevistada “E”:** As escolas eram mais pequenininhas, né.

**Entrevistada “A”:** Então é diferente.

**Entrevistada “G”:** A gente não teve uma atuação em escola rural, né. E como que você vê?

**Entrevistada “C”:** Tem muita diferença, porque vocês falaram mais centrado em línguas, né, linguagem e tal. Eu acho que na área rural, houve muitas mudanças também, da mesma forma, como a entrevistada “A” colocou, da questão do novo. Então, naquela época, quando surgiu, tipo assim, a nova sucessão, no caso, vamos começar uma outra forma de trabalho, um outro projeto de trabalho e, é, abolindo as cartilhas. Olha, foi assim também uma..., o pessoal inseguro, o pessoal estava com medo, né. Mas, de repente, botaram o pé no chão e foram e deu certo, acho que até hoje, né, se alfabetiza dessa forma e eu acho que deu certo. E hoje também, quando surgem mudanças, só que hoje parece-me que o pessoal, é, parece que tem mais insegurança ainda, parece que tem mais medo, como disse ela, um pedacinho do pé na frente, né, então, muitas mudanças aconteceram, muitas que trouxeram ótimos resultados, outras que...

**Daniela:** Você acha que aquele período foi mais ousado? As mudanças foram mais ousadas? Assim, se peitou mais?

**Entrevistada “C”:** Se peitou mais, com certeza, hoje tá mais...

**Entrevistada “G”:** Mais uma pergunta, eu queria perguntar pra você, por que assim, a sensação que a gente tinha, né, é que as crianças lá do, mais do interior, né, elas ficavam bem mais alheias às coisas que aconteciam e até isso refletia no comportamento delas, né...

**Entrevistada “C”:** Com certeza...

**Entrevistada “G”:** As pessoas diziam “adoro trabalhar na roça, né” porque as crianças são tão boazinhas, tão educadas, aquele conceito que se tinha do que é ser educado... E como que é isso hoje? Eu estive aquele dia lá naquela atividade, adorei, inclusive, né, mas como que isso acontece lá na Rosa Pichéia, nas escolas que você conhece mais? Se as crianças mudaram na forma de se relacionar com os colegas, com os professores? Elas têm mais consciência de liberdade, dos direitos, assim?

**Entrevistada “C”:** As informações estão chegando em todo o lugar, né. Antes, naquela época, poucas famílias tinham uma TV em casa, muito poucas. Hoje, todas têm. Hoje, tem muitas famílias que já tem computador. É, então, as crianças, a questão do comportamento, a questão da disciplina, mudou bastante. A questão daquela vontade de estudar, de aprender, hoje pode dar uma impressão que as crianças não têm uma motivação tão ..., sabe. É, algumas mudanças, algumas, não, muitas mudanças nessa questão do comportamento, muitas. Ou da família, hoje se fala mais família, né, então ainda lá, ainda no interior, na área rural, ainda, você preserva um pouquinho mais aquela questão do comportamento pelo fato delas estarem, assim, junto com a família, né, as crianças estão com a família. Aqui, você, na cidade, nos bairros, você já percebe de outra forma porque a criança, praticamente, fica sozinha, o pai vai trabalhar, a mãe vai trabalhar e o filho tá ali, né. Então, ainda lá você consegue, né, manter um pouquinho mais questão... A liberdade, eles têm..., eles ainda têm uma noção mais de uma liberdade mais com responsabilidade.

**Entrevistada “H”:** Eu acho que, agora, eles realmente têm mais acesso, assim, muito mais acesso. Eu trabalhei no Rosa Pichéia (...) e eu tive “n” dificuldades pra trabalhar lá, a entrevistada “C” sabe disso, justamente porque eu trabalhava numa concepção diferente, pra mim foi muito difícil, assim como eu tive em Contenda, também, na época que eu trabalhava, justamente porque eu trabalhava (...) Mas eu tive “n” dificuldades lá, e hoje eu percebo que já não é assim, sabe, ou seja, eles já não encaram essa questão da diferença, né... Por que isso também, quando você trabalha com as diferenças, que naquela época se trabalhava e continua se trabalhando hoje, essa coisa do professor mesmo não respeitar as diferenças ele leva pra sala de aula e acaba reforçando isso em sala de aula. Agora, eu acho que hoje, por exemplo, quando eu vou até a escola, e que eu tô fazendo esse trabalho aí, que geralmente eu vou, nossa, eu percebo assim, eles não têm mais esse, esse problema assim com a diferença, né, que antes eles tinham muito, com essa questão de lidar com pessoas diferentes, né, com o comportamento. Que nem a ..., uma professora que trabalhou no Rosa Pichet que ela até conta assim que a primeira vez que ela levou a questão do jornal, que eles não tinham acesso ao jornal, então não sabiam o que era um jornal, como é que se via um jornal, o que que o jornal trazia e tal. Isso não foi há tempo assim, né, já faz, o quê...

**Entrevistada “C”:** Não, dez...

**Entrevistada “H”:** Uns dez anos...

**Entrevistada “C”:** Um pouquinho mais...

**Entrevistada “H”:** Mais ou menos um pouquinho mais. Então, e foi logo depois dessa época que eu trabalhei, eu trabalhei lá acho que não chegou a uns 6 meses, depois eu já peguei padrão em outro lugar. Mas tive “n” dificuldades, por eu, justamente por eu ser diferente e com eles e eles ficavam completamente assim comigo, assim, meio com o pé atrás e tal e ficaram até o final. Então, e hoje não, até eu fui assistir, nós fomos, agora, esses dias lá que foram apresentar... o grupo Mundaréu foi apresentar pra eles. Nossa, eles adoraram e é uma coisa, e o ..., o pessoal que faz parte do grupo Mundaréu é uma coisa que, eu acho, que, há algum tempo atrás, eles teriam um outro tipo de recepção, assim, eles não teriam essa, essa liberdade que eles tiveram com eles lá, de brincar, eles entraram na roda, quase todos, ficaram quatro sentados no chão... Eles não fariam isso...

**Entrevistada “G”:** Participam muito mais agora, né.

**Entrevistada “H”:** Muito mais, eles não fariam... Por exemplo, se fosse há 10, 15 anos atrás, eles não levantariam, não teriam essa liberdade de brincar em roda, de dançar junto com (...)

**Entrevistada “C”:** Por que é assim, todos queriam participar e eu acho que foi essas mudanças aí... , que muita coisa mudou para melhor... Lá na área rural, né, o depoimento da entrevistada “H” falando há 10, 12 anos atrás, né, tipo assim, esses livros, né, a literatura, “Os livros criam asas”, até inclusive eu catei de tudo que ficou quando a escola consolidou, porque a escola Guajuvira foi uma primeira escola consolidada no município de Araucária, foi uma experiência, né, no ano de 91. Então eu catei..., é, andei em todas as escolinhas..., é, multiseriadas onde fechou, né, fechou as escolinhas e todo mundo foi pra uma escola maior, né. Então, não tinha livros, a secretaria não tinha como fornecer pra escola, então resolvemos passar em todas as escolas, juntamos todos os livros, fizemos uma biblioteca ali, meio improvisada, né. Mas, isso ajudou bastante, a professora de português, a Maria Helena, que assumiu assim as... 5ª a 8ª, né, então ela, ela tinha... se a entrevistada “H” tinha dificuldades depois, a Maria Helena foi, assim, uma heroína na época porque ela sofreu mesmo. Porque nós tínhamos alunos na 5ª série, nós iniciamos em forma gradativa, 5ª, e 6ª e assim pra fechar a 8ª série, né, não foram todas, então, ela..., os alunos ficaram parados, sem estudo, durante 4, 5 anos, 3 anos, 2 anos, que terminaram a 4ª série lá na escolinha e lá ficava o aluno, lá ficava a criança, né, não tinha acesso pra vir até aqui no centro, porque só tinha o centro, né, e não tinha ônibus, não tinha nada na época. Agora, tem ônibus pra tudo quanto é canto, né, mas na época não tinha, naquela..., naqueles anos não tinha. Então, ela sofreu muito, mas, graças a Deus, se..., superou muitas dessas dificuldades.

**Daniela:** E a literatura infantil faz parte dessa...

**Entrevistada “H”:** São crianças que falavam o polonês e falavam muito mal o português, né, lá tinha bastante...

**Entrevistada “C”:** Muitas colônias, né, é verdade...

**Entrevistada “H”:** Muitas, muitas crianças que falavam. Porque a mãe e a ..., e geralmente a professora de pré..., de 1ª a 4ª, que trabalhavam nas escolinhas mais..., que eram multiseriadas, elas tinham uma..., às vezes, elas também entendiam o polonês, tinham muitas que falavam polonês porque também já eram descendentes e tal, também já viviam com pais e avós que falavam. Então as crianças, inclusive de 1ª a 4ª, elas falavam muito em sala, então, quando foram de 5ª a 8ª..., nossa, a Maria Helena..., assim, eles falavam muito ainda, nossa, as crianças tinham muita dificuldade pra falar a língua portuguesa...

**Entrevistada “G”:** Até na escrita, né...

**Entrevistada “H”:** Na escrita até muito mais até do que na fala...

**Entrevistada “G”:** Até a Maria Helena conta que um dia ela foi tentar convencer a criança que começou a chorar, chorar, chorar... Aí ela percebeu por que: ele não dominava a língua. Só falava ... o polonês. Mas eu acho que...(...)

**Entrevistada “H”:** E quem conhece a história, assim, lá do Guajuvira, se repete nas outras escolas rurais. Eu fui fazer uma filmagem lá na Lagoa Suja, Lagoa...

**Entrevistada “H” Entrevistada “G”:** Grande... Eu fui filmar esses dias em Lagoa Grande (risadas)... É que tem Lagoa Suja também, e as crianças, nossa..., eu filmei, assim, é de 1ª a 4ª só, mas teve “n” atividades acontecendo, cada, cada sala tinha uma coisa acontecendo, assim e eu acho que isso, sem dúvida alguma, é o resultado de alguma coisa que, né, que deve ter mudado, porque as crianças apresentavam, assim: roda de capoeira, né, apresentavam teatro de sombra, apresentaram cineminha, apresentaram teatro lá sobre a questão ecológica, que isso, graças a Deus, tá em voga e tem que ficar cada vez mais. Então, elas..., e umas tavam fazendo um trabalho sobre a história de Araucária, tão importante, contando a história de Araucária de antigamente, né, desde quando começou até agora e tal. Então, todas elas estavam assim, e ela disse que é sempre assim, sempre elas tão procurando outras formas e tal, então, eu acredito que isso..., né, tem que vir de algum lugar. Isso é muito bom! E você tava falando dessa questão de se publicar..., talvez não estejam

publicando, mas eles tinham feito um livro que era inteiro bordado, assim, que o pessoal da EJA fez, que é a educação de jovens e adultos, que eles tavam escrevendo, que era uma música, o “Luar do sertão”, eles montaram um livro, que é inteiro bordado e, assim, era os alunos que estavam fazendo. E maravilhoso, o livro!! Eu falei “gente, isso não pode ficar assim, né, restrito nesse lugar”. E eu até queria saber se eles...

**Entrevistada “G”:** E eles bordaram esse livro?

**Daniela:** Meu Deus, e deve ser uma coisa linda, hein?

**Entrevistada “H”:** Mas tem um monte, assim, tem algumas coisas que eu ando vendo por aqui..., que a gente tá fazendo esse serviço de comunicação, tem uma outra escola que eles tão fazendo rádio, então na hora do recreio eles apresentam uma rádio, entendeu, fazem é..., embora esteja improvisado isso, né, a intenção da escola é ter um estúdio pra fazer a rádio, mas, isso... isso ainda tá um pouquinho difícil, mas, tem algumas atividades, elas fazem alguma coisa aqui, fazem alguma coisa ali, e tão tentando, né, (...). ainda continuam, eu acho, que tentando modificar essas coisas e mudar, né, o que tá acontecendo. Mesmo aqui no Werka.... “Mesmo” aqui no Werka...

**Entrevistada “D”:** Eu acho que esse “mesmo” aqui no Werka foi uma... Eu acho que tudo isso, assim, na...

**Entrevistada “H”:** Não, eu não quis dizer isso...

**Entrevistada “D”:** Eu acho que se, naquela época, a gente tinha todo esse desejo de mudança, a gente também falava muito, eu me lembro, uma palavra que a gente repetia em todos os..., as coisas que a gente produzia, era que a gente esperava que tivesse micro-transformações, né. Que a gente achava que tava lançando sementes e que essas sementes brotariam, com o tempo, em alguns terrenos e não em todos. E eu acho que todas essas coisas que vocês colocaram vêm confirmar que algumas mudanças aconteceram a partir desses..., dos anos 80, 85, em termos de educação em Araucária, em termos do trabalho com a Língua Portuguesa, do trabalho com a literatura, em termos de educação em geral. E, essas coisas eu acho que era um ponto..., esse tipo de trabalho que lida com as pessoas, o trabalho com educação, é um trabalho que a gente sabe que é lento, as mudanças vão acontecendo lentamente, não é..., não existe assim..., embora fosse um período de euforia de mudança, mas tem aquele..., o período de assentamento dessas mudanças e, daí, que as coisas vão acontecendo, aos poucos, devagar, aqui, ali... E todo mundo, aqui, colocou, de certa forma, que percebe que aconteceu alguma mudança, na sua prática, na sua relação com o aluno...

**Entrevistada “H”:** Eu estava vendo, ali, os jornais e falei “meu Deus, como faz tempo que a gente discute isso”, né. Eu falei “desde 80”, quer dizer, nós estamos em 2002, há pelo menos 20, 20 anos, não, vou dizer 15 anos, vamos supor, há pelo menos 15 anos, que eu tava vendo a capa do jornal que é a questão de mudar para a transformação, se você quer transformar ou continuar naquele... Nossa, há quanto tempo a gente...

**Entrevistada “E”:** No seminário de 85, no seminário de educação popular, aquele que o Arivonil fez a chamada geral, lá, pra convocar para a transformação. Foi em 85 que ficou o marco, daí, que se começa a **Entrevistada “D”:** Então, são 17 anos...

**Entrevistada “H”:** 17 anos...

**Entrevistada “D”:** Já está quase na maioridade...

**Entrevistada “H”:** 17 anos nós falando sobre isso, porque eu tava falando... são mais ou menos as mesmas coisas que nós colocamos dentro, né, da semana pedagógica, dentro desse jornal que nós tamos editando agora, antes até, então, quer dizer, são as mesmas coisas que vêm acontecendo, sabe, o discurso ainda é o mesmo. E a mudança, eu acho que não ocorre é nas pessoas, é isso..., por isso que eu tava dizendo aqui... eu acho que essa mudança precisa ocorrer é nas pessoas, sabe...

**Daniela:** Mas o Antônio tava fazendo..., tava conversando comigo ali, e tava passando, um pouco, uma outra impressão, né Antônio, como se houvesse momentos de ebulição, de repente o negócio pára, e...

**Entrevistado “I”:** É, só que nunca sai como era antes, ou seja, eu acho que a gente teve aquele momento..., foi interessante pelo seguinte, foi um momento que a árvore cresceu, tal, veio alguém cortou a árvore, mas ele brotou e tal. Mas ela não vai ser igual como era antes, mas vai continuar crescendo. Então, cresceu em outras direções, surgiram novas coisas, novos estilos, novas pessoas e eu acho, ou seja, não era um processo com que se conseguiu fazer com que voltasse a ser o que era antes, né. Mas, também, por outro lado, né, você teve ..., as coisas mudaram, é, tiveram, é, novas..., ou seja, nós seguimos novos caminhos e eu acho que cada um fez as suas descobertas, eu acho que foi muito importante pra o amadurecimento individual, mesmo, vamos falar com mais justiça, que a gente tá num nível de panelinha, mas ser panelinha é muito bom. As panelinhas evoluíram também, as panelinhas quando elas evoluem e se transformam num grupo grande que

abrange a escola inteira, é muito bom. Eu acho que a gente teve situações, assim, ... Eu sou bastante otimista com isso, com essas coisas porque, quando você consegue superar a questão do tempo, da tua pressa de ver resultado, então você começa a ficar mais satisfeito com o que você vê. E também das tuas expectativas, né, e você imagina o futuro de uma certa maneira e ele vem de outro, mas ele vem, ele acontece, né. Você espera uma determinada liberdade, você tem uma concepção daquela liberdade, ela não vem do jeito que você esperava, não, ela vem do jeito que tem que vir, que é uma somatória, assim, da ação de todos, do amadurecimento de todos. Então, é isso.

**Daniela:** É, essa coisa que..., essa reunião..., essas pessoas que eu pedi pra Mazé..., fiz uma lista de algumas pessoas que eu gostaria que tivessem, né. E eu..., foi assim, eu queria pessoas que tivessem trabalhado aqui, claro, todo aquele período, isso era uma condição que tinha que ter. Mas eu queria pessoas que tivessem trabalhado e tivessem interrompido o processo por alguma razão e, no caso, todo mundo que interrompeu aqui, foi pela greve de 88 e...

**Entrevistada “F”:** Eu estava de licença maternidade... De março até junho, gente.

**Daniela:** Mas, enfim, houve as demissões e houve, também, quem continue e, continuou em que rumo, né, continuou fazendo o quê. Então, sempre ficou, né... Eu tava comentando com o Antônio, o meu processo, quando eu saí de Araucária, foi de uma extrema dificuldade...

**Entrevistada “E”:** Nós três saímos...

**Daniela:** É, dos que estão aqui, né. É, mas assim, não sei com a Mônica, a Rita, né, que eu e a Rita a gente se acompanha mais, até a Mônica também... Mas, assim, cada um tem sua história, e o meu processo de reorganização da minha vida, foi muito complicado depois que eu saí daqui, né, porque eu trabalhava de manhã, de tarde e de noite em Araucária. A minha vida era Araucária, né. Então, de repente, quando rompeu aquilo, eu, eu lembro que na época, eu tava contando pro Antônio, eu..., é..., como é que é..., o processo administrativo e tal, eu não pude voltar na Agalvira pra pegar o meu material, eu nunca voltei pra pegar as minhas coisas na Agalvira. O que ficou, ficou, o que foi feito daquilo, hoje em dia nem sei mais, nem... Mas, assim, não só porque houve um “pedido” pra que a gente não voltasse à escola, um “pedido” entre aspas, mas também porque eu fiquei tão profundamente magoada que eu não conseguia voltar e rever as minhas coisas. Eu tinha um grupo de alfabetização de adultos à noite que, até hoje, eu me lembro da dona Francisca e fico imaginando “será que aquela mulher ainda é viva?”

**Entrevistado “I”:** O que que aconteceu com a dona Francisca...

**Daniela:** Entende, assim, é uma coisa que te corta de um processo de forma brutal e que você perde totalmente o chão, né. E pra reorganizar tua vida... E também aquela curiosidade de saber “o que ficou, né, como é que todo mundo ficou (...)”. Apesar de que a entrevistada “G” me conta, a entrevistada “H” às vezes me conta, tal, mas essa..., essa curiosidade de saber como é que a coisa anda..., o processo continua, né, vão sempre acontecendo as coisas, é claro, você sabe que com mudanças, porque não foram 3 demitidos, foram 60 e poucos, na época, né, e, isso, é claro que vai causar um certo impacto num conjunto de..., de coisas que tão acontecendo, né. Mas a coisa tem que continuar, que nem você falou, o futuro vem de qualquer jeito, né.

**Entrevistado “I”:** Sim... E eu acho que isso é..., é muito difícil de fazer uma avaliação, às vezes, porque, na época, “ah, perdemos a greve, não sei o quê...”. Eu acho o seguinte, ninguém vai poder dizer..., é como aquela situação do Sócrates, né, que ele tava pra se suicidar, foi obrigado a se suicidar, aí disseram “olha, nós ganhamos, você perdeu”, né. Disse “quem disse que eu perdi?”, né, “o tempo dirá quem perdeu.” E eu acho o seguinte, eu acho que a gente teve uma experiência ali que ficou..., foi demarcado claramente um limite para o que o prefeito podia fazer com seus funcionários. A partir dali, ninguém avançou além disso, sabe, nenhum prefeito invadiu o meu espaço, ou seja, a gente só foi ganhando, tá, teve consolidação do sindicato, as nossas reivindicações..., teve o ..., a ...

**Entrevistada “D”:** Horário permanência...

**Entrevistado “I”:** Uma série de conquistas que a gente teve, ou seja, aquele prefeito, né, de repente a gente acha que levou uma bordoadada ali e tal e tal, mas o prefeito que veio a seguir, a gente não, não vamos tirar os méritos dele, o prefeito que veio a seguir, eu acho que..., acredito que se inspirou na situação do outro, que ficou queimado politicamente, nunca mais pôde fazer nada em Araucária, e..., ou seja, concedeu uma série de vantagem, coisa e tal, até por maior esclarecimento, então, então eu acho assim houve..., não houve um resultado, assim, imediato, daquilo que a gente queria, mas nós conseguimos uma coisa, e muito, eu acho que foi muito importante: é ali que o sindicato começou a se consolidar e que, olha, malgrado o que dizem, ele é forte até hoje. E vai continuar forte, né, e é por isso que a gente tem um plano de carreira e tal, né, o pessoal diz que é muito pouco, muito pouco, mas tá acima de muitos outros. E a gente tem conseguido conquistas e tal, então, a dificuldade permanece, existe dificuldade no geral, existe dificuldade de entendimento, inclusive entre funcionário, tá sendo a maior dificuldade, mas, a gente foi avançando e, eu acredito, que aí foi, ou

seja, houve uma demarcação, né. Havia aquela situação, né, de caudilhismo, de chegar eu faço e aconteço e, aí, de repente, a reação popular foi bem diferente, né. Ou seja, deve ser um prolongamento do processo e coisa e tal, vocês tavam sofrendo lá dentro, mas o pessoal aqui fora falava “nossa, eles tão processando os professores, porque elas fizeram greve porque não estacam recebendo os salários...”. Então, teve toda uma repercussão popular, teve toda um..., um desgaste político e serviu de lição pra muitos outros, tanto que até hoje a gente não fez mais greve, teve..., acho que só teve paralisação, essas coisas e tal, mas nunca mais houve um confronto que houve daquela vez. E eu acho que foi lição, de repente teve que acontecer aquele momento de longa... Não me arrependo de nada que fiz, na verdade, me arrependo do que não fiz. Me arrependo do que não fiz, mas do que eu fiz, não me arrependo. Eu acho que não foi imaturidade, acho que foi um momento histórico que de repente a coisa subiu à cabeça... Foi como aconteceu pra mim: eu não tava em greve, né..., eu sabia que tava sendo (...), na escola não tinha..., acho que tava eu e mais outro professor que tava lecionando, aí chamaram “oh, vamos ver, o prefeito tá falando lá no rádio”. Então, ele tava falando que eram tudo uns vagabundo. E eu disse, “não, não são vagabundos porque tão trabalhando”. Eu saí da sala aquele dia e fui lá, fui direto no..., no..., na concentração e o pessoal tinha que ir na rádio, fui na rádio e tal, me expus, talvez deveria ter feito mais, fiz errado ou não fiz, não sei, mas eu não me arrependo. Então eu acho que teve uma situação..., olha, foi aquela situação... Aí teve um período, assim, né, de susto de todo mundo e tal, tanto de um lado como de outro, e eu acho que a questão, até, do respeito de parte a parte, né, a questão de..., a gente não imaginava que havia uma reação daquelas da parte do prefeito e nem ele imaginava que ele ia ter uma perda política tão grande, que isso ele foi sentindo depois, né, ele não sentiu na hora. Na hora ele era todo poderoso, onipotente, né, mas depois ele foi sentindo a perda política que ele teve. Então, eu acho, assim, o papel que a gente teve naquele momento foi o que a gente podia ser naquela hora, né. Por isso eu acho que a gente não tem culpa, não tem motivo porque se culpar ou se arrepender. Eu acho que serviu de..., pra gente entender como um mini processo, que acontece numa situação maior, por exemplo, uma greve num país, uma revolução num país, a partir dali, você passa a entender tudo, né. Não morreu ninguém, né, mas se fosse uma outra época...

**Daniela:** Mas saíram feridos...

**Entrevistado “I”:** Não morreu ninguém, né, mas se fosse em outra época, sei lá o que poderia acontecer, né?

**Entrevistada “D”:** Havia até indicação de greve de fome, né...

**Entrevistada “H”:** Eu só acho assim que, infelizmente, né, eu acho que a greve de 88..., nós tivemos grandes perdas, né, e não me refiro só a vocês três que estão aqui...

**Daniela:** Ainda bem, né...

**Entrevistada “H”:** Por que eu sou amiga das três, mas eu me refiro as outras, né, assim à grande maioria, à grande maioria das 60 pessoas, das pessoas que foram, né, demitidas naquele período. Eu acho que se as pessoas tivessem continuado, né, as pessoas que estavam naquela época e tal, eu acho que, o avanço talvez, porque isso fez com que diminuísse muito o grupo, né, o grupo de trabalho, o grupo que atuava de uma forma mais assim..., diminuiu muito, muito, muito... Então, isso acabou refletindo diretamente assim mesmo dentro das questões, né, que a gente tava trabalhando porque ficaram poucas as pessoas..., foram poucas as pessoas que ficaram, que... que..., né, que tinham..., que faziam aquele mesmo trabalho... com a literatura. Eu acho..., eu sinto imensamente assim, a demissão de inúmeras pessoas, assim, não cabe agora citar, mas que eu gostaria muito que tivessem continuado na rede. Eu acho que a rede só, nossa, só teria ganho com isso, eu acho que foi uma perda irreparável, assim, pra educação, pra saúde...

**Entrevistada “E”:** Porque foram demitidos da saúde também...

**Entrevistada “H”:** Pra educação e pra saúde, eu acho que houveram perdas, assim, que, olha, que até hoje... faz muita falta.

**Entrevistada “E”:** Foi o primeiro

**Daniela:** Parece que tem um grupo de dentistas que foi demitido também, que tava fazendo aquele trabalho...

**Entrevistada “E”:** Assistentes sociais...

**Daniela:** Ligado à escola, ao trabalho de base, assistentes sociais...

**Entrevistada “H”:** Foi muita gente boa, assim...

**Daniela:** Tinha um pessoal da secretaria de obras, senão me engano, que também saiu, teve uma ou duas pessoas... Na verdade foi um grupo grande...

**Entrevistada “D”:** Eu sei que a primeira lista foram 19, depois foram saindo...

**Entrevistada “H”:** Nossa, mas é uma confusão, assim...

**Daniela:** Nossa, e foi um momento assim tão..., eu me lembro, assim, nossa, né, 88... A constituição ia sair em outubro, a constituinte lá sendo escrita e a gente dizia “Não, a gente tá garantido na constituinte”, “Imagina, gente, essa constituição veio pra segurar o direito dos trabalhadores, nós podemos fazer greve”. E a gente naquela confiança, “não, eles vão ter que recuar, recuar” e não teve recuo, e não teve constituição e não teve nada que salvou ninguém... um grupo... Ninguém, não, várias pessoas não foram demitidas, continuaram na luta, né. Mas, assim, eu me lembro que no 2º dia de greve, eu cheguei na minha casa tinha uma carta timbrada da Prefeitura de Araucária com a minha demissão, né. E a minha mãe na porta, assim, “Eu te falei pra não se meter nessas coisas”. Aí, já tive que ouvi um discurso “Eu já te falei, eu não sei quantos anos, que não sei o quê... Que nesse país a gente não pode brigar...” Quer dizer, eu... além de eu levar o chumbo aqui, eu levei o chumbo em casa, porque o meu pai e a minha mãe diziam “Aonde tava com a cabeça pra subir num caminhão do sindicato”. Aí eu dizia “Mas, não era eu, era a Rita”. “Eram as duas, eu vi... Apareceu não sei aonde, na foto...” Quer dizer, não tinha, né, a gente...

**Entrevistada “D”:** Pra xingar o prefeito, ainda...

**Entrevistada “G”:** A gente acha..., eu lembro as duas em cima do caminhão, falando...

**Daniela:** São coisas que, hoje, a gente chega a rir quando lembra, né... Mas eu me lembro, assim, no primeiro momento que esse grupo foi demitido, a gente se reunia, acho que todo o final de semana, pra lamentar, assim, a gente ficava olhando um pra cara do outro e dizendo “O que que nós vamos fazer, agora?” Não tinha o que fazer... Porque eu trabalhava de manhã, de tarde e de noite aqui, como a maioria do povo que foi demitido, né. Então, assim, até que cada um se reorganizar com uma coisa e com outra... Teve gente que levou muito tempo pra... retomar o pique, né.

**Entrevistada “D”:** É que era um projeto, era um projeto que envolvia todos nós, né, de certa forma, então era difícil retomar a vida sem esse projeto porque a gente tinha uma monte de idéias, mas, e daí, idéias solitárias, não..., em conjunto a gente tinha esse projeto...

**Daniela:** Isso é uma coisa que eu acho que aquele período marcou: havia um projeto que não era de duas pessoas, três e que ficavam dizendo “engula...”, mas assim teve pessoas que tiveram que engolir, eu me lembro de várias que disseram “bom, né, se as psicólogas tão lá e tão dizendo que tem que fazer...” Mas tinha muita gente que, como eu...

**Entrevistado “I”:** Quem dizia isso, tá acostumado a engolir...

**Daniela:** Mas tinha muita gente, como eu, que quando cheguei aqui já tinha um projeto e eu... Assim, eu cheguei, olhei aquele projeto e falei “Nossa, tem tudo a ver comigo”, né. E eu encampeei, quer dizer, na verdade, assim, aí esse grupo, assim como a Cindy falou, concordou, né. Esse grupo que encampou...

**Entrevistada “H”:** Eu me lembro de você na primeira reunião, eu me lembro direitinho de você na primeira reunião, coisa..., de Língua Portuguesa, que foi uma das primeiras vezes que você participou...

**Daniela:** Por que eu falei muita besteira no primeiro dia?

**Entrevistada “H”:** Não, não, não falou nada de besteira...

**Entrevistada “E”:** Mas isso aí, oh..., essa é a história da ressonância que eu falei lá no começo. A gente não se conhecia, mas parece que tava falando a mesma língua, então... Eu não te conheço, mas eu sei que... tá querendo também. Faz parte do mesmo projeto, o projeto tá alinhavado, só, não é um projeto que tá detalhado, tá alinhavado. Mas a gente tem uma solidariedade, uma cumplicidade meio velada e nós queremos a mesma coisa. Não sei bem o que que é, mas nós queremos a mesma coisa. Que eu acho que é isso que o entrevistado “I” tá falando, que se perdeu assim dos trabalhos coletivos dentro da escola, ou seja, que espírito de coletividade que a gente tem, né? Isso é que esvaziou.

**Entrevistada “F”:** Não tem...

**Entrevistada “E”:** É uma solidão acompanhada que a gente tem dentro da escola. É uma solidão, né, uma solidão acompanhada é a sensação que a gente tem...

**Entrevistada “A”:** É, é bem difícil. Isso não é só da escola aqui, que eu sei que é bem geral. Qualquer coisa que você queira fazer na escola, pensando “Aí, isso daqui vai ser coletivo...”

**Entrevistada “F”:** Qualquer coisa que você pensar na coletividade...

**Entrevistada “A”:** Não vai acontecer...

**Entrevistada “F”:** Não acontece. Você tem que pensar só “o que que eu posso fazer”...

**Entrevistado “I”:** Isso passa muito pelo conceito que você tem de democracia. É muito fácil você dizer assim, oh, “vai acontecer o que a maioria quer”, né, mas o que que a gente faz com a minoria que perdeu? A minoria que perdeu, vai sabotar o projeto da maioria. Então, a questão do democrático é o seguinte, não é você só você expor suas idéias, não é só você tá certo e perder, é também aceitar

fazer o que a maioria decidiu, mesmo não concordando. Então, isso é o que se chama de projeto de grupo, democrático. E essas coisas... essa é a principal dificuldade que nós temos hoje...

**Entrevistada "F":** Ah, Antônio, essa eu não engulo, você sabe como é...

**Entrevistado "I":** Não... Isso é... A democracia é um conceito artificial, ele nasceu com o ser humano, ele foi criado pela sociedade. Ou seja, você criou socialmente isso, é um aperfeiçoamento das relações sociais. Então, por isso é que ele é difícil de se aprender... O que que a gente aprende? A gente aprendeu a ser egoísta... O natural, o saudável é você ser egoísta, agora, pra conseguir mais ainda do que você consegue sendo egoísta, você vai ter que aprender a conviver em grupo, quer dizer, conviver em grupo é entender as bases da democracia, do decidir em conjunto.

**Entrevistada "A":** E eu acho que uma coisa que tá acontecendo agora, que você falou, levantou a questão das crianças hoje, como que elas estão se comportando hoje, com essa coisa, com esses conceitos novos que, durante tantos anos, né, duas décadas aí, eles foram recebendo... é, recebendo.. Recebeu da literatura, através das discussões em sala de aula, sempre se falou disso. Então, é por isso que eu falei, dos dois, né, dos dois lados da coisa. Se por um lado eu acho que muita coisa mudou e mudou pra melhor, né, tem essa outra questão de que eu tenho liberdade pra me expressar, pra expressar meus sentimentos, né, a minha coisa... e também o que eu penso do mundo, mas também, como disse o Antônio, a liberdade de cada um tem que ir até onde começa o direito do outro. E o que a gente percebe que aconteceu na sociedade, não na escola e que, é claro, aparece na escola também.... E daí nos dissermos "É, mas nós temos um papel fundamental, isso que é o de transformar a sociedade". A gente vai contribuir, mas você não vai conseguir, é..., dar conta desse complexo todo, né. Então, a gente assim que, hoje, você percebe uma..., ah, eu tenho..., eu quero a minha liberdade. Mas, a minha obrigação, o meu dever, o meu... nada. É uma minoria que utiliza isso e, outra, de colaboração, de convivência, de relação, porque as pessoas têm que se relacionar, né. E quando você convive com outras pessoas, né, você tem que ter uma noção de respeito com o outro, a tua liberdade vai até aonde..., né, começa a do outro... Então, eu sinto muito isso, assim, não só na escola, eu vejo isso na sociedade mesmo, com todas as pessoas. É como você falou, é um egoísmo tão grande, que ninguém é capaz de abrir mão um pouquinho da..., até da sua..., né, da sua forma de agir normalmente em função do coletivo, é uma dificuldade que a ...

**Entrevistada "G":** É, mas por outro lado, também, eu vejo, assim, né...

**Entrevistada "A":** Como se fosse intriga de criança...

**Entrevistada "G":** Mas eu acho que eu era mais birrenta antes, né. E com a maturidade, porque também tinha isso, nós..., essa capacidade que nós..., nós fechávamos, muitas vezes, no nosso ponto de vista, até por uma questão mesmo de só ter aquele, mesmo, né...

**Daniela:** Então não era um ponto de vista, era o meu ponto de vista...

**Entrevistado "I":** Mas a gente tem que ver que só tinha aquele, mas ele era o melhor...

**Entrevistada "G":** A gente tinha muita dificuldade de ver o que o outro pensa, também, e também de circular, e entender, e abrir mão de alguns conceitos...

**Entrevistada "A":** De usar isso, eu acho, até...

**Entrevistada "G":** Então, eu acho que há mudanças...

**Entrevistada "A":** É, e uma das mostras disso, acho que tá nas eleições agora, pra presidente da República, né. Eu acho que tá acontecendo um fato inédito, mas só tá acontecendo porque houve todo esse..., é..., como é que eu digo..., esse olhar a volta, entender, isso de equipe, tá lá, né, ouvir... Porque senão não tava acontecendo isso agora. Então isso..., é, não é só uma dúzia que vão...

**Daniela:** Mas, isso faz parte, também, do processo histórico, né, tem coisas que não vão acontecer antes da...

**Entrevistada "A":** Que não vão acontecer jamais se você não... Mas é, vê se o cara vai largar o osso, não vai, como diz ele...

**Entrevistado "I":** Claro, agora que eu peguei o osso, também não largo... Com toda a clareza que a gente tem...

**Daniela:** A nega é minha, ninguém lasca, eu vi primeiro, né, ...

**Entrevistada "A":** Mas você pode ir tomando o osso aos pouquinhos... Um pouquinho aqui, outro ali, depois toma ele mesmo...

**Daniela:** Nem que tenha que vender a alma pro diabo... Um pouquinho da alma, pelo menos...

**Entrevistada "A":** Não sei se é isso, mas o que prova na sociedade... Não sei se é o correto, mas é um fato que tá evidente, tá presente e que a gente, como bom leitor, não pode deixar de ... ler. A menos que você não seja um bom leitor e você fica birrento ali, né, fica ali brigando na mesma tecla, então... A gente tem que fazer as leituras, né, mais complexas, mais globais, mais...

**Daniela:** Gente, por mais que... Eu tenho uma vontade louca de ficar conversando essas coisas... Não é à toa que eu ...

(Houve um momento, relativamente longo, de dispersão devido ao sinal do recreio. O sinal acabou virando tema de piadas e acabou abrindo espaço para uma nova discussão sobre a escola pública.)

**Entrevistada “A”:** Todo mundo reconhece, hoje, o fracasso da escola pública e até quem defende, inclusive, né. Então, que tá acontecendo uma coisa muito ruim na escola, né, claro que não é culpa de ninguém, especificamente, mas que a gente tem que reconhecer: não adianta ficar enfeitando...

**Entrevistado “I”:** Mas, alguém tem culpa...

**Daniela:** Alguém tem culpa...

**Entrevistada “A”:** Eu acho que nós temos uma briga maior hoje, e que é a questão de... e que passa pela linguagem, sim, ... sempre manipulada, é que as leis estão aí e as pessoas não sabem ler as leis e que dão todas as condições, que criam condições, inclusive estruturais, pra que haja uma mudança maravilhosa na escola e o povo não sabe ler a lei. E daí, entende errado e não briga pelo que tá escrito ali. Então, né, aí não tem “ah, o dono pode”, mas daí como é que pode outra coisa, como é que pode ficar jogando na responsabilidade do professor, né, ou da incompetência, ou da má vontade, ou da indisposição, ou da clientela fraca, ou do cara que não quer nada, etc., sabe. Só nunca aparece, eu nunca ouvi, em discurso nenhum, escrito por nenhum intelectual, que as mantenedoras devem cumprir a lei, pois está escrito, sabe. Então, eu não consigo entender, muita coisa, né, que a gente questiona a questão, não de Língua Portuguesa, mas do ensino em geral, que haveria condições da gente conseguir, que tá na lei e a gente poderia brigar por isso... “Ah, mas não tem condições..., não tem condições..., não tem condições”. Agora, condições da gente assumir até culpas que não são nossas, daí tem. De ficarem dizendo “Ah, mas os professores não têm..., ah mas os..., sabe”.

Ou então “Ah, mas nós trabalhamos...”, como de fato trabalhamos, com uma clientela que tá vindo cada vez mais despreparada, mas despreparada da onde? Ah, desde o começo. E é assim, 1ª e 2ª série eu tenho a impressão que acontece..., eu sempre falo isso pros colegas, eu tenho a impressão que o aluno tem aula na 1ª e na 2ª série, ele tem as noções de língua, e dali pra diante... não “disinvolve”... E assim vai até a 8ª ... É, quer dizer, alguma coisa aconteceu ali, nesse trajeto, ou melhor, alguma coisa não aconteceu. E daí não adianta chegar aqui que nem você fala “Ah, não veio com base de 1ª a 4ª”. Ele não veio com base de 1ª a 4ª e continua sem base até a 8ª, por mais esforço que você faça. Então, alguma coisa...

**Entrevistada “F”:** E vão pro segundo grau e daí eles querem criar um mecanismo de vagas, sabe, é..., selecionar 50 % das vagas das universidades públicas pros alunos vindos da escola pública!!

**Entrevistada “A”:** Porque eles sabem que é a única forma de colocar esses alunos lá dentro...

**Entrevistada “F”:** Me poupe, me poupe, daí, aos poucos, eles destroem a universidade pública, que é a única coisa que ainda funciona...

**Entrevistada “A”:** Não, não é isso, é porque eles sabem que é a única forma de colocar o aluno lá dentro, não tem outra... É colocando, não tem outra, ele não vai conseguir...

**Entrevistada “F”:** Mas é qualidade, é questão de qualidade, gente...

**Entrevistada “A”:** Então, dessa qualidade, tem que investir na estrutura...

**Entrevistada “E”:** Tem material pra conversa...

**Daniela:** Esse assunto já é pra outro papo. Mas o seguinte, gente, a minha idéia... A idéia é a seguinte, hoje, era muito mais, assim, pra gente ver essas coisas, discutir, botar um pouco pra fora. E, a minha idéia, é ter um encontro individual, agora, com cada um, fazer uma entrevista individual mesmo. Apesar de que tá tudo filmado, o áudio deve ter ficado legal...

**Entrevistada “A”:** E a gente vai ver isso, né?

**Daniela:** É, a minha idéia é dar uma editada na fita, vamos supor, no dia que eu for conversar contigo, a gente pode ver e depois conversar. Mas, assim, eu fiz algumas perguntas, que são as perguntas que eu vou fazer no dia da entrevista individual, né. É, apesar de eu já ter saído de Araucária há todo esse tempo, eu continuo trabalhando com educação e eu até hoje continuo acreditando em várias coisas, como por exemplo, acho que todo mundo tem direito de saber sobre o que vai ser perguntado, antes, de fazer uma prova, de fazer uma entrevista, e tal. Então, eu entrego antes pra vocês as perguntas, que é uma forma de vocês irem refletindo sobre, a partir disso que a gente conversou aqui, né. E é claro que na minha cópia, lá na minha casa, que eu não trouxe pra ninguém colar, dentro de cada um desses itens...

**Entrevistada “D”:** Ela faz mais 10 perguntas...

**Daniela:** Não, não, não, dentro de cada um desses pontinhos, tem vários tópicos que eu escrevi assim “interferir para que não deixe de falar de..., não esqueça de tal projeto...”. Porque, assim, apesar de ser uma coisa bem aberta, é claro que, pro meu objeto de pesquisa, eu preciso que vocês também... Hoje, foi uma coisa que a gente pode viajar... até por eleição de diretor, desse ano, do ano passado... Quer dizer, não é que isso não seja interessante numa discussão, é óbvio que é. Mas,



aqui na entrevista, eu vou precisar dar uma certa direcionada... Então, são essas as questões, e claro que dentro de cada..., tirando o nome, local e data de nascimento, profissão atual que, daí eu não vou poder interferir... Eu não vou perguntar “Ah, você não é professor, confessa, vai, fala a verdade pra mim...”. Nas outras questões, tem um jeitinho de eu dar uma pinceladinha, né, e tal. E daí eu vou contar com a ajuda da Cindy e da Mazé, assim, no sentido de poder marcar um horário de permanência de vocês, eu vou até a escola... É uma coisa para ser rápida... No contato com vocês, pode ser em casa, pode ser na escola, o que for melhor pra vocês, agora é individual, né. Tem só uma última observação no final, aqui, é que eu gostaria que vocês também pensassem se vocês gostariam que o nome de vocês fosse citado ou vocês preferiam ser chamados de “entrevistado A, entrevistado B, entrevistado C”... Porque eu não sei, pra quem tá fora da prefeitura, eu tenho uma idéia, pra quem tá dentro, pode ter outra, né, cada um sabe dos seus... Mas, assim, de qualquer forma, dependendo do que a maioria..., é claro que se tiver um ou dois que não quiser se identificar e o resto identificar, eu identifico o resto e esses dois não. Mas, se for assim, uma grande maioria não quiser se identificar, eu não vou ficar identificando uma pessoa ou duas, daí eu vou usar “entrevistado A, entrevistado B, entrevistado C...”, mas isso aí, eu aviso de qualquer forma qual foi o veredicto final a partir do que vocês me falarem. Pra mim não tem nenhum não..., não tenho nenhum interesse em dizer “isso foi fulano que disse”, “isso foi cicrano”, “olha aí pessoal”...

**Entrevistada “F”:** Não, mas nem é isso...

**Daniela:** É muito mais pela liberdade de estar podendo se expor, né, sabendo que... É então fica..., o que vocês decidirem. Sempre naquela idéia de que o trabalho... toda a parte de pesquisa, até agora, quem fez foi eu e, de agora em diante, o trabalho vira um trabalho coletivo, mesmo. Por que de agora em diante, o que tiver registrado, a minha análise vai ser em cima do que vocês estão colocando, mesmo. A partir de agora, o trabalho fica meio autônomo, né, no sentido de criar as pernas aí, que eu não imagino que criarão...

**Entrevistada “A”:** A gente podia até relembrar algumas coisas juntos, aí, porque eu ando tão desmemoriada, que é capaz de eu nem me lembrar...

**Daniela:** Não, mas na verdade as perguntas vão ser sempre por aqui, pelo que a gente viu e conversou, não vai fugir nada... E agora, vamos fazer um lanchinho...

APÊNDICE 4: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM AS EDUCADORAS 1, 2 E 3.

## ENTREVISTA COM EDUCADORA 1

**Daniela: Quando trabalhou em Araucária e qual sua função?**

Comecei a trabalhar em Araucária em 1987 como professora e fiquei até 2001. Desde então, trabalho como coordenadora de área na secretaria de educação.

**Daniela: As perguntas que eu vou te fazer são relacionadas com o teu trabalho de professora, especificamente a tua relação como professora e a literatura infantil na década de 80. Tu lembras se havia projetos ou estudos em Araucária que visavam um maior relacionamento entre a literatura infantil e a escola?**

Olha, o que havia eram movimentos, pequenos movimentos de pessoas que tinham essa preocupação de trabalho com literatura. Na época, eu não me lembro assim de um projeto específico na área de literatura, mas movimentos. As pessoas tinham..., percebiam a importância do trabalho com a literatura infanto-juvenil e que conversavam, trocavam, não só material, mas também propostas de trabalho, propostas de atividades nas escolas.

**Daniela: Tu lembras se tinha uma clareza sobre os objetivos dessas tentativas? Por que se fazia isso? Se discutia o porquê da literatura ou tu não lembras se havia essa discussão?**

Não, eu acredito que não com essa clareza. Eu acredito que havia já uma preocupação, uma compreensão de que o trabalho com a literatura chegaria... levaria os alunos a compreender algumas coisas, tinha uma preocupação com a questão da própria leitura mesmo, mas eu não acredito assim que houvesse uma linha de chegada, digamos assim, "a gente tem certeza de que o trabalho com a literatura deve ser feito dessa forma, com essa metodologia...", não. Havia tentativas, as pessoas sabiam que era importante o trabalho com a leitura, com a literatura, mas não tinha todo esse ponto de partida, ponto de chegada.

**Daniela: No teu trabalho como professora, tu tinhas a preocupação de usar a literatura e se tu tinhas, tu recebias algum apoio para isso, algum apoio de secretaria de educação, departamento de educação, como era na época?**

Eu tinha a preocupação, sim, de trabalhar com a literatura. Na época, nós tínhamos... recebíamos..., houve um certo investimento na compra de livros naquele momento. Na escola onde eu trabalhava havia essa preocupação de estar atendendo os professores que buscavam fazer seu trabalho, comprando livros, adquirindo as literaturas que nós considerávamos mais modernos pra trabalhar, com algumas temáticas expressivas, com alguns temas que estavam surgindo naquele momento...

**Daniela: tu lembras de alguns temas ou autores que eram fortes?**

Bom, eu trabalhei especificamente muito com Ziraldo, trabalhei bastante com a Ruth Rocha, trabalhei bastante com ..., a Ana Maria Machado, mas eu estou tentando lembrar de uma outra... Nós trabalhávamos bastante com estas literaturas que eram temas que chegavam naquela época, havia um "boom" da literatura infanto-juvenil chegando nessa perspectiva mais de atingir as escolas, com edições que chamassem mais a atenção das crianças. Eu acho que havia já um interesse do próprio mercado de fazer esses livros chegar às escolas, não só edições mais coloridas, mas foi o momento que as pessoas começaram a caminhar pra isso...

**Daniela: então, tu achas que tu tinhas essa preocupação?**

Eu tinha.

**Daniela: e tu achas que dá pra dizer que tinha algum apoio?**

Acho sim, da escola. Eu acho que em 88, 87, 88... Eu vou falar mais de mim, eu particularmente não tinha muito essa visão do todo não: eu era uma professora recém chegada no município e eu acabei tendo mais envolvimento com pessoas, mais do que com a própria instituição. Dentro da escola, eu diria que havia algumas pessoas, naquela instituição em que eu trabalhava, que eram pessoas legais, pessoas com quem eu me identifiquei rapidamente, havia pessoas que já tinham toda uma preocupação com a questão da literatura e esse envolvimento com essas pessoas me possibilitou sim, mas eu não tenho muito hoje como dizer pra você e com certeza afirmar que eu tinha toda essa preocupação com a macro-estrutura, que eu percebia o todo, isso não é verdade. Então, eu posso dizer que comecei a perceber que havia todo um movimento na escola, em função das pessoas, alguns professores que trabalhavam ali, especificamente mais uma professora, que era a ..., que era uma professora que era mais voltada para a questão da leitura, para a questão da literatura. Então eu acho que foi mais por um envolvimento com as pessoas do que pensando muito na instituição.

**Daniela: Tu te lembras se tu tinhas clareza nesse período de por que tu estavas trabalhando com a literatura? Tu esperavas alguma coisa desse trabalho?**

Ah, eu esperava sim. Eu esperava mesmo. Porque eu acho que já na minha formação a questão da leitura pra mim era muito forte. A gente sabe que a gente faz uma formação, vai pra escola e não está preparada pra ser professora, essa é a verdade, então você vai aprendendo meio que no ofício e daí a questão mesmo de ir observando meio o que o outro faz, o que o outro faz que vai dando certo. Mesmo assim, voltando pra formação, já tinha dentro do curso de Letras, eu fui formada pela Universidade Federal, de que a questão da leitura era uma questão importante, havia todo um questionamento do próprio ensino da Língua Portuguesa não mais só voltado pra gramática, uma proposta de ensino que não era clara naquele momento... Até hoje não é muito clara... Mas, naquele momento não era, a gente sabia o que não era pra fazer, mas não sabia o que era pra fazer, o que tinha pra fazer pra dar certo. Mas como também eu estava vindo de um momento muito especial, que também era um movimento político, não que eu fosse uma pessoa muito engajada politicamente, eu acho que eu não sou, poderia ser mais, mas eu tinha uma compreensão das coisas que estavam acontecendo e das coisas que eu acreditava. Então, com o trabalho com a literatura, o que me levava a levar textos, a escolher textos, a optar por determinadas leituras era buscando essa formação crítica do aluno, não que eu não levasse poesia, a minha opção era literatura engajada: não, mas eu sempre buscava uma leitura que proporcionasse com que o aluno discutisse algumas coisas, que ele percebesse algumas coisas que estavam acontecendo, não só no campo da política, mas muita coisa em torno da vida dele. Então essa era uma preocupação sim, era uma preocupação naquela época e é hoje ainda.

**Daniela: Tu lembras se houve alguma conquista, quer dizer, esse trabalho que a literatura era um dos instrumentos, digamos assim, pra essa formação mais crítica, houve alguma conquista? Tu consegues lembrar algumas coisas que os teus alunos tenham feito e que tu tenhas relacionado muito com esse trabalho?**

Com certeza! Muito, muito, muito. Hoje mesmo, hoje ainda, eu encontrei uma aluna saindo ali da Gazeta do Povo, uma menina saiu correndo atrás de mim e “Mazé, Mazé”, “Oi, o que você está fazendo?”, “Ah eu estou fazendo faculdade...”

**Daniela: Ela foi tua aluna?**

Sim, ela foi minha aluna na 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> série e hoje ela está fazendo faculdade, ela voltou a estudar e está fazendo Letras e ela disse que foi por minha culpa (risadas). Ela falou das leituras, dos textos, então de pessoas que eu encontro, que hoje são adultas e que foram meus alunos, e que falam, e é incrível como eu tenho alunos que optaram pela Letras, pela Educação, pelo Direito. E muitos desses alunos dizem pra mim que foi importante essa coisa da leitura, essa coisa de perceber, de começar a perceber as coisas...

**Daniela: Então, as tuas conquistas tu colocas muito nesta coisa de hoje, na época não tinha como saber?**

Não, na época tinha sim. Eu tenho ainda guardado uns textos de alunos e que você percebe assim que aquelas leituras e discussões que nós fazíamos na sala de aula, não só dentro do trabalho de leitura de literatura, mas no trabalho de leitura de uma maneira geral, fazia com que as crianças passassem a observar coisas que antes elas não observavam. Isso elas traduziam depois no texto, na forma de se relacionar com o outro, na forma de se relacionar com a própria instituição, com certeza.

**Daniela: Então, tu achas que as conquistas eram visíveis?**

Eu acho que sim.

**Daniela: Vou falar agora de biblioteca na escola: naquele período tu lembras se tinha biblioteca na escola que tu trabalhavas?**

Olha, na escola Ibraim já havia um pequeno espaço, havia a sala do professor que era dividida mesmo e que metade era destinada à biblioteca, isso no primeiro ano. Logo depois, foi criado um espaço de biblioteca.

**Daniela: Nesse espacinho, tu lembras o que continha, tu lembras se tinha literatura ou se era mais livro didático?**

Tinha bastante livro didático, acho que ainda hoje as bibliotecas escolares, principalmente das escolas públicas, ainda são locais de depósito de material didático, mas já havia um pequeno acervo de literatura infanto-juvenil clássica.

**Daniela: E tu lembras se os alunos tinham acesso a esses livros, se eles pegavam, emprestavam... Como era organizada essa biblioteca?**

Olha, nessa época que eu comecei a trabalhar já começou a ter aquele movimento das caixas, de levar as caixas de livros pra sala de aula.

**Daniela: O que eram essas caixas?**

Na verdade, a gente acabou instituindo, os professores da escola, o dia da leitura, um momento da leitura a partir dessas discussões que a gente tinha de trabalhar sempre ... Lembrado sempre que com bastante resistência dos colegas, mesmo, dos outros professores que nos acusavam “de não dar aula”, que era “um absurdo”, que os professores passavam na frente da sala e viam “os alunos lendo e os professores sentados lendo também”, “era um absurdo”. Em reuniões, mesmo, havia acusações, os professores achavam um absurdo, demorou para eles compreenderem. Acho que hoje eles compreendem e até cobram isso dos professores de Língua Portuguesa.

**Daniela: Hoje, isso é parte normal do trabalho?**

É parte normal e há uma certa cobrança nesse sentido, de perceber que é um trabalho importante, mas naquela época, não, nós éramos chamados de professores que não gostavam de trabalhar.

**Daniela: Como o acervo dessas caixas era provido?**

De muitas e muitas formas: algumas verbas, às vezes, chegavam da secretaria, e muitas vezes, verbas conseguidas pela escola através de festas. E uma coisa que na escola onde eu trabalhei a gente sempre brigou foi pra não fazer muita campanha do livro, não, essa coisa de doação, porque a gente achava, e eu acho ainda hoje, que quando a gente faz essas campanhas, a tendência é as pessoas levarem livros que não servem mais para a escola. Então chegam livros muito velhos, que não são atrativos, enfim, não servem para muita coisa, então a gente brigava para que os livros fossem comprados, selecionados, que fossem livros que chegassem nas mãos das crianças em bom estado, bonitos, atrativos. E nós fazíamos essas caixas...

**Daniela: Pois é, e como eram essas caixas? Era uma caixa pra cada série?**

Nós fazíamos assim: uma caixa pra cada série...

**Daniela: Mas, se havia mais de uma 5ª série?**

Usava a mesma, teve um ano que nós conseguimos fazer duas caixas pra cada série. E aí havia um dia que nós levávamos essas caixas pra sala de aula, uma vez por semana, e fazíamos as leituras e os alunos podiam emprestar os livros.

**Daniela: Os alunos liam na sala e podiam emprestar. Como eles emprestavam: escolhiam o que queriam ou tinha uma interferência de vocês, tinha um registro?**

Bom, no meu caso específico, eu fazia assim: tinha toda uma metodologia, em dois momentos. Em um momento, eu achava que era legal eles escolherem o livro e ler o que eles quisessem. Muitas vezes não tinha nenhum registro escrito...

**Daniela: mas, o livro que eles escolhiam pra levar pra casa tu anotavas?**

anotava, eu tinha um caderno, que eu tinha o nome das crianças, daí eles escolhiam o livro e eu anotava. Eu colocava uma página pra cada aluno e daí eles iam escolhendo e eu anotava o nome da criança. Às vezes eles pediam pra trocar, não tinha problema. E eu já, em alguns momentos, eu direcionava a leitura, quando eu queria que eles percebessem alguma coisa. Daí, nesse momento, nós chegamos a comprar uma coleção inteira, por exemplo 30 títulos.

**Daniela: Compravam como?**

Nesse momento, a escola conseguiu verbas através de festas e ela destinou a verba para a compra desses livros.

**Daniela: Quem escolheu esses livros?**

Os professores de Língua Portuguesa mesmo.

**Daniela: escolhiam como?**

De catálogos, mas muitas vezes... Por exemplo, na época da Lígia Bojunga, quer dizer, na época, não, porque a Lígia Bojunga está aí até hoje e escreve maravilhosamente bem, mas quando descobrimos a Lígia Bojunga, digamos assim, quando foi da descoberta dos textos da Lígia, então, evidentemente nós escolhemos alguns títulos para trabalhar, nós comprávamos, por exemplo 30 volumes pra fazer uma leitura mais dirigida, fazendo com que os alunos discutissem um pouco, com etapas previstas, não com a preocupação de avaliação, mas com a preocupação da criança perceber que no livro você pode descobrir muita coisa e você tem que ensinar: ensinar pra criança o que autoria, o que é personagem, como essa personagem pensa, como o outro pensa, fazer a criança refletir sobre isso. Então, também era um outro momento. Em alguns momentos ela escolhia o livro que ela queria e em outros a gente direcionava o trabalho.

**Daniela: Isso era uma prática das 4 professoras de Língua?**

Era, todas sempre deram muita, muita importância para o livro.

**Daniela: Fora o trabalho específico com a Lígia Bojunga, tu lembra de mais algum assim?**

Trabalhei “A bolsa amarela”, a “Corda bamba” eu trabalhei com a 7ª e 8ª, fiz um trabalho muito bonito, particularmente eu acho que foi um trabalho muito bonito, os alunos gostaram, se encantaram com a história, se envolveram, todos nós nos envolvemos, nos emocionamos.

**Daniela: Mais algum autor tu lembras se teve um espaço tão privilegiado assim?**

Não, eu particularmente, na 8ª série, eu selecionava alguns clássicos pra trabalhar com as crianças. E um dos trabalhos que eu gostei muito de fazer foi trabalhar com alguns contos do Machado de Assis, contos que eu achei mais simples, que eram de uma página só, duas páginas que eu trabalhei com os alunos de 8ª série. Em princípio, até eu me achei meio doida, mas depois foi muito legal, as crianças perceberam que a literatura é atemporal, que não é porque ele escreveu no século XVIII que ele não tem mais importância, as crianças trabalharam vocabulário, trabalharam muitas coisas. E eles, no final, ficaram encantados: “puxa, que cara legal esse!”. Trabalhamos assim que eu me lembro.

**Daniela: Em relação ao trabalho da literatura infantil, ainda pouco tu falou de algumas conquistas. Tu lembras de algumas coisas que tu querias da literatura mas que não teve retorno nem por parte dos alunos nem da escola?**

Não sei, a única coisa que ficou desse movimento que eu acho que não aconteceu foi, na verdade, a própria escola que ainda não teve um projeto grande de biblioteca. A gente ainda trabalhava a questão da literatura e da leitura como caixinha, a gente foi que começou as caixinhas... Mas hoje era possível, já, você...

**Daniela: Continuam as caixinhas?**

Continuam. Ainda existem as escolas que não tem bibliotecas formadas e isso é triste, porque quando você faz o trabalho com literatura, eu me lembro, assim, de aluno chegar e dizer “professora, eu já li todos os livros que tem na biblioteca”...

**Daniela: Da caixinha?**

Da caixinha e alguns da biblioteca e que não faziam parte da caixinha. E eles diziam “você não vão comprar mais livros?”, de alunos, de meninos, garotos de 13, 14 anos, na aula chegar e dizer “professora, posso sair 5 minutinhos correndo pra ir lá e trocar o meu livro?”. Então, você percebe que as crianças vão... mas daí não existe, você percebe que a biblioteca não é um mundo para a criança, então a criança acaba desistindo dela.

**Daniela: E automaticamente da leitura?**

E da leitura. Porque a própria instituição não tem, não valoriza tanto como sendo uma possibilidade pras crianças compreender o mundo, se encantar... E isso eu não vou dizer que você atinge todos os alunos, mas você consegue muitos. Isso não foi uma nem duas vezes que aconteceu dos alunos chegarem e dizer: “professora, eu queria tanto ler tal livro”, “queria tanto que tivesse mais livros na biblioteca”, e não tem, e isso fica forte.

**Daniela: Falando daquele período, tu não sentias um certo pudor de estar usando a literatura, se for pensar a literatura enquanto arte, enquanto algo para ser observado, da escola estar fazendo um uso da literatura pra se ensinar, pra ver o mundo, pra seja o que for, mas enfim de dar a ela um caráter pedagógico? Não havia um certo pudor com isso ou isso era óbvio?**

Não, pra mim era óbvio sim, não tinha não. Eu sempre trabalhei com as crianças mostrando isso, que aquilo era arte e que tinha que estar na escola, que ali era o espaço mesmo para ser trabalhado. Eu não, agora não sei como era a instituição dentro...

**Daniela: Se está escrito, a escola pode usar sim?**

Pode!

**Daniela: Essa literatura desse período tem um conteúdo bastante engajado nesse momento de mudança. A gente está saindo de uma ditadura no Brasil em 85 e chega na escola toda uma literatura com um conteúdo bastante engajado. A própria Ana Maria Machado, em uma entrevista que ela deu recentemente, ela diz que não tinha como uma pessoa como ela, consciente de tudo aquilo que estava acontecendo, não transportar pra dentro da literatura todo esse sentimento, tudo isso que ela vivia. Tu achas que tu e a escola percebiam nitidamente esse conteúdo dessa literatura?**

Eu percebia. Percebia e usava intencionalmente, tinha essa percepção e conseguia ver em todos os textos isso, que havia um grito, uma denúncia, uma tentativa...

**Daniela: Alguns livros tu lembras se eram fortes em algumas coisas assim?**

Ah, eu lembro que a gente leu “O reizinho mandão”, a gente leu todos esses... “Raul da ferrugem azul”, da Ana Maria Machado... Lia, trabalhava e tentava fazer com que as crianças percebessem também, que as crianças percebessem porque ela estava fazendo aquilo, qual a relação que ela fazia com o espaço, com as pessoas. Até pra que ela percebesse mesmo que as coisas podiam ser diferentes. Com certeza! Agora eu não sei se a instituição tinha essa percepção.

**Daniela: A escola, saindo da ditadura, ela tinha condição de estar trabalhando com essa literatura? Ela estava preparada?**

Bom, eu não sei se eu posso dizer a escola... Vou fazer um corte, porque eu trabalhei na escola, quando eu comecei a trabalhar, as pessoas tinham menos de 30 anos... Tinha muito poucas pessoas com menos de 30 anos, então na escola, as pessoas eram jovens... Embora, nem todas as pessoas estivessem tão preocupadas, tão engajadas assim com a questão... Eu acho que também não havia um ranço tão grande assim. Muitas pessoas não compreendiam e acabavam optando por aquilo que já era...

**Daniela: Não conseguiam compreender essa literatura?**

Não, algumas pessoas acho que não. Eu acho que se você pensar assim, tirando alguns professores de Língua Portuguesa e se você for pra História, pra Geografia, que eram pessoas que deveriam estar ligadas, não eram... Não estavam preocupadas com o que estava acontecendo, muito pelo contrário... Lh, acho que agora eu mudei de idéia, mudei de opinião.

**Daniela: Como assim?**

Porque eu tinha dito que as pessoas tinham menos de 30 anos, então eu achava que... Mas eu agora eu lembrei, estou aqui pensando, voltei melhor pra aquele momento. Eu acho que de fato as pessoas eram jovens mesmo e talvez eu esteja centrando a minha fala mais nas pessoas com quem eu tinha um vínculo maior, mas eu estou esquecendo um conjunto maior da escola. Num conjunto maior da escola, as pessoas realmente eram mais... elas negavam porque elas queriam manter aquilo que estava ali, não estavam preocupados com a mudança, tinham muito medo, as pessoas votavam na direita...

**Daniela: Medo ou acomodação?**

Eu acho que falta de conhecimento. As pessoas não acompanhavam os movimentos sociais nem políticos. Não acompanhavam, com certeza.

**Daniela: De um modo geral, daria pra dizer que a escola não estava no ritmo desta literatura que estava chegando?**

Não, não estava mesmo. As pessoas tinham pouco conhecimento, eu vejo assim. Alguns professores diziam pra mim, e que era surpresa, por exemplo "Nunca fui ao cinema" ou "Nunca entrei no teatro Guaíra" ou "Ah, não conheço isso, não conheço aquilo, nunca vi isso, nunca vi aquilo", então as pessoas ficavam muito à parte mesmo. Então não acompanhavam, por isso não entendiam e não queriam mudanças mesmo, porque tinham medo de qualquer tipo de mudança. Tanto é que assim, um grupo que chegou um pouco depois na escola, acabou gerando um conflito, um conflito bem grande.

**Daniela: então, quer dizer que esse grupo mais novo chegou com uma maior clareza sobre o que estava acontecendo e acabou gerando um conflito na escola?**

Gerou um conflito no grupo, porque eles achavam que a gente estava atrapalhando mesmo, que nós bagunçávamos, nós tornamos a escola uma bagunça, porque a gente falava demais, a gente queria as coisas diferentes, ria, deixava os alunos conversarem. Então, era um absurdo, onde já se viu deixar aluno conversar, andar na sala, enfim. Então isso incomodava bastante. E os alunos perceberam muito isso também, que o conflito havia sido instaurado, eles perceberam isso rapidamente.

**Daniela: Tu lembra alguma situação?**

Eu lembro, lembro de um conselho de classe que a gente... os alunos foram convidados a participar, que fazia parte desse movimento da abertura, da democracia, dos alunos participantes.

**Daniela: O mundo estava se abrindo, a literatura dizendo "Cala boca já morreu", "Vamos participar, vamos lá, a gente tem condições de mudar": a escola não tinha muito como estar trabalhando com a literatura sem esperar que isso acontecesse e daí vão pro conselho e os alunos podem participar?**

Quando chegamos lá no conselho, com a presença dos alunos, nós fomos massacrados, alguns professores foram massacrados.

**Daniela: Pelos alunos?**

Não, pelos outros professores e daí havia algumas falas, que até estão no registro da Rita, que os alunos achavam muito boas as aulas, que não eram mais monótonas, que eles podiam falar, que eles tinham voz e que eles percebiam essa diferença, esse movimento que a escola estava se abrindo. A memória da gente é muito complicada, nos trai pra caramba... Agora que eu, voltando assim, vou lembrando mais das coisas que eram ditas e tudo. E havia até um professor de matemática que dava de dedo na gente, falando da bagunça e os alunos ficaram horrorizados, eles fizeram um levante saindo em nossa defesa, que a gente estava tentando modificar...

**Daniela: No clima de "Era uma vez um tirano", de Ana Maria Machado?**

Exatamente! A gente estava querendo modificar a escola, fazer com que eles pudessem participar mais da escola, saber do que eles tinham direito. Nós já tínhamos conversado com eles sobre isso,

sobre a importância da participação deles, a importância da voz deles, então não tinha mais como calar.

**Daniela: E aí ficou garantido, eles passaram a participar sempre do conselho?**

Olha, não, por incrível que pareça, não! A história é malvada, “maligna”, porque , você sabe tanto quanto eu que aí houve um corte, houve uma escuridão novamente...

**Daniela: Essa escuridão, você fala especificamente de Araucária, né?**

Claro, especificamente de Araucária, que foram as demissões e aí os malfeitores saíram todos de lá...

**Daniela: Quase todos.**

Isso foi em Maio de 88, mas eu me lembro disso como se fosse hoje, porque de um dia pro outro silenciou durante um bom tempo as pessoas. E havia um certo ar de vitória de outros, havia um certo ar de vitória de certas pessoas. Isso marcou muito...

**Daniela: Ficar deve ter sido difícil...**

Ficou! Foi muito difícil. Embora... Nunca foi dito pra nenhum de nós que “agora, volte pra sala de aula e passe matéria no quadro”, não, porque ficaram algumas pessoas e essas pessoas meio que silenciosamente continuaram a fazer o seu trabalho, acreditando nas mesmas coisas. Eu acho que as pessoas que ficaram demoraram um pouco pra retomar o fôlego, pra tomar o seu rumo. Então, diante disso, com certeza houve uma quebra, uma ruptura de algumas conquistas, de um clima mais democrático. Isso dura um bom período, acho que agora que isso está retomando com mais fôlego, quer dizer, depois de 95 acho que não mais, as pessoas ficaram (?), entrou muita gente interessante, enfim...

**Daniela: Em 95 estavam todos preparados de novo pra engatar um trabalho mais acelerado?**

Bem mais acelerado...

**Daniela: Até então ficou uma coisa meio assim...**

Acho que em 91, 92, quando a secretaria implantou as equipes de ensino, daí eu acho que as discussões voltaram a tomar fôlego, havia um grupo de pessoas, outras pessoas chegando, o grupo aumentando... Mas foram 4 anos de uma coisa mais sufocada, depois do concurso as pessoas começaram a sentir mais seguras...

**Daniela: Também as pessoas foram chegando sem saber desse fato todo, chegaram pra fazer de novo.**

Isso, chegaram pra fazer de novo.

**Daniela: Isso é bacana porque renova...**

É fundamental. E daí com o fortalecimento de novo de um grupo, com uma visão mais voltada ... Acho que não tem mais espaço pra uma reação tão antidemocrática.

**Daniela: Legal!**



## ENTREVISTA COM EDUCADORA 2

### **Daniela: Quando você começou a trabalhar em Araucária e em quais funções?**

Eu comecei a trabalhar em julho de 83 em Araucária na escola Elizabeth Werka e também, na época, na escola Ibraim Antônio Mansur. Eram duas escolas que eu trabalhava e até 84 eu permaneci nas duas. Depois eu deixei a escola Ibraim e passei a trabalhar com a escola estadual que era o Dias da Rocha e a escola professor Luís Shimanski por um período também, mas aí eu acabei ficando só na prefeitura e daí abriu um turno depois à tarde, que a escola, aquela época, também o Werka, todas as escolas municipais tinham o ensino fundamental, até hoje, o 2º grau não tinha. Então eu passei a trabalhar no Werka o dia inteiro, porque a escola passou a funcionar em dois turnos. Era a única escola que passou a funcionar em dois turnos de 5ª a 8ª série, então tinha 1ª a 4ª nos dois turnos, 5ª a 8ª série nos dois turnos. Então eu fiquei sempre na prefeitura de Araucária...

### **Daniela: sempre como professora?**

Não. Teve um período, de 93 a 96, se eu não me engano, eu fiquei na secretaria de educação, trabalhando na coordenação do ensino de Língua. Na verdade eu fiquei coordenando o trabalho de 1ª a 8ª série.

### **Daniela: Sempre na área de Língua?**

Só na área de Língua.

### **Daniela: Em relação aos trabalhos com a literatura infantil, especificamente na década de 80, tu lembra se havia projetos ou estudos que visavam um maior relacionamento entre a escola e a literatura infantil?**

Houve, foi assim uma coisa muito forte mesmo, que acabou acontecendo em todo o estado, no país inteiro, no Paraná também e Araucária, por ser uma estrutura menor... Havia todo um interesse nacional nessa difusão da leitura e junto tinha uma... Não sei se eu vou falar disso agora ou se você vai perguntar pra mim? O que nós tínhamos lá era todo um trabalho da secretaria, uma preocupação na difusão da leitura. Tinha até um projeto que era "Os livros criam asas", que era uma coisa do Brasil inteiro, era do MEC, e havia sacolões que eram verde, amarela, vermelha... Eram 4 cores os sacolões: azul, verde, vermelho e amarelo.

### **Daniela: Havia um por série?**

Não era bem exatamente por série a divisão. Esses sacolões percorriam a cidade inteira e nós tínhamos na escola um sacolão de cada cor e ele ficava na biblioteca e o que nós fazíamos era um rodízio por série dentro da escola.

### **Daniela: vocês levavam o sacolão pras salas ou as crianças iam até a biblioteca?**

A gente podia levar pra sala e eles podiam ir até a biblioteca. Durante o período que a gente levava pra sala, depois esses livros, os sacolões ficavam também na biblioteca pra que fossem usados, mas, antes a gente usava em sala. Então, cada professor levava o seu sacolão e trabalhava. Nós tínhamos na época uma aula por semana, isso era uma coisa que a gente fazia na escola e as outras escolas faziam também... E tinha vários grupos, tinha o grupo de Língua Portuguesa, tinha vários grupos por disciplinas na escola, e nós trabalhávamos com a literatura infantil. Eu lembro que havia assim toda uma preocupação da prefeitura de estar enviando esses sacolões e também se a gente pedisse livros, além desses sacolões que eram uma coisa geral que acontecia em todas as escolas municipais, também nas outras redes, eu lembro que a gente na escola tinha sempre a preocupação de comprar livros. Nós tínhamos biblioteca na escola, nós sempre tivemos o espaço da biblioteca e a gente nunca abriu mão desse espaço, mesmo quando o pessoal tentou transformar em sala de aula, porque precisava... Então nesse período também, havia uma preocupação: "Tem que ter biblioteca". E aí nessa época todas as escolas começaram a ter biblioteca, que não tinha. A que não tinha biblioteca, foi criado um espaço novo, então havia por parte da prefeitura toda uma preocupação quanto a isso. Tinha a preocupação de se fazer uma biblioteca maior, mais ampla... E até tinha uma que tinha sido fundada há muitos anos na cidade, eu ainda era criança e morava em Araucária, eu lembro que eu tinha uns 10, 11 anos e o meu pai foi um dos fundadores. Eles fizeram lá um a polenta e inauguraram a biblioteca municipal com um acervo até razoável. Eu lembro até que eu ia brincar num parquinho perto da biblioteca e fugia do parque e me enfiava na biblioteca porque tinha livros... Tinha uma coleção do Malba Tahan, que eu li inteirinha, eu lembro que eu adorava. E havia muitos livros e

eu passava horas na biblioteca lendo, sentadinha. Pouca gente ia na biblioteca e ficava, o pessoal emprestava, mas depois disso é que vieram essas bibliotecas desse período que você está falando, que houve essa preocupação de ampliar as bibliotecas, de ter acervo nas escolas. E aí tinha a participação das mantenedoras. Em Araucária eu lembro que isso foi bem forte. Havia os encontros dos professores de Língua Portuguesa e nesses encontros nós discutíamos, eram chamadas pessoas pra dar curso de literatura e eu lembro que até na época, porque a gente fazia isso na escola, o secretário de educação várias vezes falava “Venha dar um curso aqui”. Todo mundo sabia o que se passava na escola, o Werka era uma escola bem visada porque era bem central, então todo mundo sabe o que acontece ali. Todo mundo sabia o que acontecia no Werka e, sei lá se alguém comentava alguma coisa, mas toda vez que ele me via dizia “Ah, Carmem, vem...” e eu pensava “Eu vou ficar aqui, não vou dar curso nenhum de literatura”. Mas ele algumas vezes me chamou, mas não era pra dar curso, era pra discutir, mostrar o trabalho, falar, mas a gente falava na escola para os colegas, então eu achava que não tinha que falar.

**Daniela: Nessas discussões, Carmem, nesses projetos, nesses estudos que a gente fazia na época, tu lembras se o pessoal da secretaria discutia o porquê disso, tu lembras se havia algum objetivo por trás do trabalho com a literatura? Ficava claro para que trabalhar com a literatura naquela época?**

Olha, que havia um objetivo, havia. Mas eu sinto assim, eu lembro, que, como sempre acontece na educação, eu acho que não havia uma conscientização de fato dos objetivos porque essa coisa da literatura aconteceu porque tinha muito a ver com a questão ideológica da época. Os títulos, os autores, os escritores, eu acho que havia em algumas situações uma preocupação muito maior com a questão de cunho político e social e, às vezes, até não tanto com a arte de fato. Eu acho que a questão da literatura... Nessa época apareceu muita literatura que não era literatura. “Literatura infantil”, nem era...

**Daniela: Era mais o quê?**

Tinha mais a intenção de vender e como se falava muito em literatura, todo mundo queria ganhar dinheiro. E isso vendia, vendia, vendia... Havia obras muito boas, havia autores muito bons que também se preocupavam com essa questão social, com a questão política e escreviam muito bem, que faziam arte, mas junto tinha aqueles que... Apesar de que os livros que vinham no sacolão eram obras boas...

**Daniela: No sacolão, também havia autores com a preocupação política?**

Também, mas eram obras com uma qualidade... Era literatura de fato.

**Daniela: Tu lembras de alguns autores desse sacolão?**

Eu sei que o projeto era “Os livros criam asas” e os livros eram do Ziraldo, Ana Maria Machado, alguma coisa da Marina Colasanti, mas não havia muito, na época eu gostava dela, mas não havia muito. Tinha “Uma fada toda azul”, que acho que era dela, e até hoje ela é preocupada com essa questão política, social, mas, na época ela tinha mais contos, crônicas eram mais em jornal. Agora que ela tem publicado mais livros, agora ela tem publicado crônicas a pedido das pessoas...

**Daniela: Então, tu achas que se discutia bastante, mas não tinha muita clareza...**

Havia muita discussão, muita conversa, muita vontade de mudar, e assim um certo modismo também. Então se havia uma intenção por parte de um grupo bem reduzido, de politizar, de mudar a ordem social, de através da literatura conquistar essa mudança, esse espaço, existia também aquela questão de “vamos produzir pra vender” e existia a falta de conscientização das pessoas que trabalhavam, a falta de preparo mesmo. Tinha muitos professores que nunca se deram conta do que estavam fazendo. Eu acho isso mesmo, como acho hoje que acontece a mesma coisa, como vem acontecendo na escola, os professores são sempre muito usados, não todos, mas no geral. É uma coisa de massa: as pessoas fazem, é um ativismo, fazem sem estar sabendo muito o que estão fazendo, porque é moda, porque alguém disse, ou porque tem um discurso pedagógico correndo naquele período que manda fazer de tal jeito porque assim é melhor. Eu acho que as pessoas vão muito sem saber o que fazer... Até a questão da leitura, era uma leitura que... Havia livros muito bons, a literatura, dava pra fazer um trabalho maravilhoso, mas eu acho que sempre ficou muito superficial. Agora, de fato, que era muito forte nessa época, inclusive nas obras essa questão política, de abertura, era uma luta contra os preconceitos, era uma tentativa de liberação, liberação da mulher, liberação... Acho que o feminismo ficou mais forte, a questão da mulher conquistar um espaço também. Então tudo o que está acontecendo no cenário nacional em termos de mudança, me parece que apareceu ali na literatura também. De alguma forma, algumas vezes muito bem trabalhado e de outras, eu acho que pobremente, com uma ligação muito forte nessas obras da questão ideológica e algumas obras acho que ficou... Se pegar alguns livros da época, tem muita coisa, tudo é literatura infantil, tudo era literatura infantil... Como eu te disse, essas do sacolão até acho que eram mesmo

boas obras, não me lembro de coisa ruim. Mas, fora isso, tinha muita coisa... E eu me lembro que nesse período vinha também da nossa secretaria, havia projetos de literatura, projetos de integração das áreas, e eu lembro que tinha projetos de literatura sim, nos encontros sempre se falava de literatura, sempre tinha alguma fala, sempre tinha alguém falando da questão da leitura, da literatura. E havia uma vontade política, e havia também uma intenção política por parte de quem estava na secretaria de educação, eu acho que tinha boas intenções nessa questão de educação. Feita essa questão, que era o objetivo da época, que era assim de difundir a leitura, junto com isso a questão ideológica. Era a leitura, o hábito de ler parece que era uma coisa mais reprimida, se achava que “vamos tentar...” Como até hoje se tenta, existem tanto projetos que tem esse objetivo de incentivo à leitura, não só na escola, mas também fora dela. Mas, na época, na escola isso foi muito forte e tinha toda uma orientação de se dedicar um período maior para a leitura do que se tinha antes. E junto com isso começou a aparecer a questão da gramática: então não se trabalha mais a gramática. Na verdade a origem do questionamento não era essa, mas daí como se torna popular e como começa a cair de boca em boca e cada um interpretava a sua maneira... Houve mesmo e de início foi uma coisa bem radical quando surgiu esse discurso pedagógico mesmo e todo mundo abraçou, teve gente que abraçou. E junto com isso teve muito equívoco, da forma como se entendeu as idéias que eram colocadas, como se falava em preconceitos, em toda a literatura, também se falava em preconceito lingüístico, que gerou essa discussão, eu acho, que tinha a ver com isso. Eu acho que ficou uma preocupação muito grande, ideológica, com a escola e eu acho que nesse período se botou a perder muita coisa também. Porque, daí, tudo o que era velho, não era mais bom: a gramática não podia mais daquela forma tradicional porque era desnecessário. Pra que ensinar gramática, pra que se vai usar? Então, só leitura, só leitura e só leitura de uma forma, às vezes, “vamos ler”, sem nenhuma... Porque é tudo um aprendizado, inclusive o gosto...

**Daniela: O que se conquistou com essa literatura?**

Como era um período de repressão, anterior, eu acho que esse foi um período em que as pessoas foram aprendendo a falar, a querer mais, mas a falar, as pessoas... Acho que ficou esse conceito muito forte na escola: tem que fazer as pessoas falarem, tem que falar, tem que falar...

**Daniela: nós adultos ou os alunos também?**

Também, ao mesmo tempo que se tentava criar situações em que o professor falasse, dissesse, havia muita troca de experiências, de relatos, havia muito essa prática também no setor que era uma forma de se incentivar isso. E disso, passa também para a sala de aula, os professores também começam a abrir essa relação, abrir mais o espaço para o aluno, chegando a forçar o aluno a falar, então “tem que falar, tem que argumentar, dizer o que está pensando”. Só que daí é o que eu digo, como eu digo “quem começa, acaba...” e acho que ficou... O positivo foi que de fato houve uma... a abertura aconteceu, acho que foi muito bom, pois as pessoas começaram a falar, a se posicionar, a fazer valer a sua voz, afinal a gente passou a ouvir também um pouco porque a escola sempre fez o que achou que tinha que fazer. Então ali começam a surgir outras vozes, outras que não eram ouvidas, outras falas que não tinham espaço. Então teve isso muito de positivo, e a quebra também porque muita coisa tinha também que mudar e não havia essa possibilidade. Então eu acho que a literatura, da forma como aconteceu esse trabalho com a literatura, eu acho que possibilitou essa abertura, abriu caminhos.

**Daniela: Tu estás falando das conquistas mais do lado positivo, tu lembra se essas conquistas acabaram levando pra alguma coisa que tu consideras que não foi tão positivo?**

Sim, cada vez que há essas mudanças e que elas ocorrem de forma bem radical assim pra quebrar, acaba sendo sempre um pouco radical. E acho que isso aconteceu. Essa questão de abertura, de liberdade e todo mundo tem que falar, todo mundo tem que dar opinião e todo mundo tem que participar teve também um lado de perdas, porque daí tudo que não era novo, tudo que era antigo, tudo que já existia, passou a ser muito criticado. Daí, quem não abrisse mão de tudo, gramática, por exemplo, quem dava aula com as carteiras postas em uma posição uma atrás do outro, “Nossa, é tradicional”, aí se você pegava e mudava a posição das carteiras, e não mudava mais nada, “Ah, esse é progressista”. Então se as pessoas fizessem um círculo com as carteiras... Havia um preconceito também, se havia um preconceito “Ah, porque fulano é reacionário” “havia muitos reacionários”, daí do novo, daí tudo que era velho não era bom, tudo que já existia não servia mais e havia coisas boas, né. Eu me lembro muito de uma discussão sobre a literatura em que se falava que não tinha que ler... Uso do uniforme na escola: “Não, porque não tinha que ter uniforme, que isso é pra deixar todo mundo igual”, dava uma impressão que as pessoas não tinham identidade, que as pessoas não eram indivíduos, que não eram vistas como indivíduos. E eu me lembro que houve uma discussão, na época, muito grande também, sobre a questão da literatura, que agora me lembro disso: nos sacolões tinha vários títulos diferentes, vários livros com títulos diferentes e havia um ou dois exemplares de

cada título. E eu, na época tinha, como até hoje eu faço isso na sala de aula, acho que a leitura orientada mesmo, diferente daquela leitura que o aluno vai ler porque ele gosta e que é dele, mas tudo se aprende, então a leitura também se aprende, o gosto pela leitura também se aprende, eu acho, tudo é aprendido. Então só, a pessoa sozinha, ela não vai fazer, dependendo do conhecimento que ela tem, ela não vai tirar o mesmo proveito de uma obra que ela pode tirar se tiver toda uma orientação, principalmente quando se trata de uma criança. É diferente se você já tem uma formação, já tem um conhecimento de algumas coisas, você vai fazer essa leitura, mas a gente lida com criança, com pré-adolescente... E eu me lembro que tinha uma discussão muito grande, eu tinha muito essa prática e ainda tenho, da gente escolher o mesmo título, cada aluno com um, mas o mesmo título nas mãos e a gente lia, interpretávamos, discutíamos...

**Daniela: E naquela época havia uma crítica a isso?**

Eu fazia muito isso...

**Daniela: Mas havia crítica?**

Eu me lembro que começou a haver críticas até em relação a isso porque “onde já se viu todos os alunos lendo o mesmo livro!!”, como se isso fosse uma coisa muito ruim, e eram bons livros, porque nós selecionávamos os bons, não era porcaria, era literatura de fato. Então tinha muito isso: cada aluno tinha que ler só o que gosta. E tinha uma prática muito assim: ia lá, tinha o sacolão, ia lá e “cada um vai lá, pega e troca, manuseia, mas se não gostar não precisa ficar lendo”. Então aconteceu muito, em algumas salas, de o aluno ficar enrolando a aula inteira e ia lá pegava um, folheava, pegava, não lia nada coisa nenhuma e passava a aula inteira sem fazer nada. Todo mundo fazendo de conta que está lendo, todo mundo está lendo e não era assim. Tinha de fato algumas pessoas que... tem os alunos que tiraram proveito, liam e tal, dava pra você fazer um trabalho orientado mesmo com títulos diferentes, mas era bem mais difícil e pouca gente fazia. Eu me lembro que em uma das aulas o aluno escolhia e, além disso, em uma aula dessa semana eu continuei o meu método de leitura também, do livro coletivo.

**Daniela: Esse livro coletivo, tu lembras de algum livro que tenhas trabalhado?**

De vários livros. Deixa eu me lembrar de alguns... Tinha também nesse período o “Menino do dedo verde”, que era uma coisa para o ecológico na época também, de se pensar a questão da solidariedade, de valores, também ficou meio em moda isso. Esse livro a escola tinha uma quantidade maior de títulos: o “Menino do dedo verde”, o “Pequeno Príncipe” e outros de cunho mais social e político que eu me lembro da Odete de Barros Mott, esse até eu gostava muito de ler e os alunos também gostavam quando a gente fazia a leitura coletiva e ele falava da vida dos bóias-frias...

**Daniela: tu lembras o título desse?**

Era “Antes que o sol apareça”. Esse, eu me lembro, que foi um livro que eu li com várias turmas, acho que uns dois ou três anos, eu gostava muito desse livro e os alunos gostavam também. O outro que os alunos gostavam muito e eu também gostava era “A verdade de todos”, que era da Giselda Laporte Nicolelis, eu lembro até da capa dele... Esses dias eu estava olhando ele e é um livro atual, porque sempre está acontecendo... da forma como ... bem de cunho assim político, mas ele é bom, é uma obra bem escrita, é literatura também, porque como eu falei tinha livros que eram livros sem nenhuma...

**Daniela: Tu lembras de alguns desses?**

Ah, tinha tantos, deixa eu lembrar... Tinha até que ver na escola porque até tem bastante, que foi comprado, mas... Tinha muito livrinho assim que se dizia que era literatura infantil, mas que era... Também me lembro de uma coisa que foi assim muito boa em Curitiba, que se discutia muito a questão da violência nos contos de fada, por exemplo, nos originais, na íntegra, e começou a se produzir livros, se recontar contos, se retirando a violência. Então, o final, não era aquele final medonho, que o ogro come as criancinhas, então mudava o final daí o final ficava mais feliz. Então, existia uma discussão a cerca disso “Não, vai traumatizar, e não sei o quê, para não haver tanta violência tem que mudar”... Foi mais ou menos isso e muito livro de moral... com moral, como eu vou dizer, de cunho pedagógico, com intenção pedagógica, com ensinamentos, teve também e era vendido como literatura infantil, mas não era literatura coisa nenhuma.

**Daniela: Mas, tu não consegues lembrar uns desses?**

Assim de cabeça não, porque eu acabava não usando, mas tinha um que eu me lembro que não era assim aquelas coisas, e que era muito vendido e que até a gente comprou, que foi a “8ª série C”, que tinha a ver com eles, com os alunos, com a situação da sala de aula...

**Daniela: Quem era o autor, era o Pedro Bandeira?**

Não, não, não, o Pedro Bandeira era uns dos... Pedro Bandeira, eu me lembro um do Pedro Bandeira que eu li muito um livro dele, que os alunos gostavam muito, mas não era bom...

**Daniela: “A droga da obediência?”**

“A droga da obediência”. Eles adoravam, eu lembro que nós compramos, ao alunos adoravam, compramos e fazíamos comentários “Olha aqui o que o autor faz, ele faz isso porque...”. Ele tem um livro muito bom também que é fininho, que é muito bom pra isso. Mas uma coisa é fato, ele escreve o que aquele aluno daquela idade gosta de ler. Então eu lembro que eu comprei essa “Droga da obediência”, eles adoravam, mas a gente fez toda uma leitura de desmonte de texto com eles. E eles continuavam lendo a história e se envolviam, mas eu dizia “Olha aqui o que acontece”, a questão ideológica mesmo, que eu... Eu me lembro de outro que estava muito na moda, mas era muito pra vivenciar a história que estava lá acontecendo na escola, então eles acabavam gostando. Esse da “A droga da obediência”, não era literatura, tinha um que era medonho, que era muito ruim que eu não consegui ler com os alunos, porque “A droga da obediência” eles se envolviam, mas tinha um outro que era só sangue, não posso me lembrar do nome, era muito ruim o livro.

**Daniela: e era do Pedro Bandeira também?**

Esse era muito ruim, os alunos não gostaram. Agora esse “A droga da obediência” eles gostaram mas daí a gente fazia uma leitura de desmonte de texto e eles também gostavam porque daí iam vendo... Mas tinha outros autores muito bons na época e era literatura. Fico tentando me lembrar... “Olhinhos de gato”, da Cecília Meireles, um que a gente tinha em quantidade maior em títulos, que era um bom livro, o “Vovô fugiu de casa”, que era do Caparelli, acho que era, não me lembro mais. A gente tinha “A árvore que dava dinheiro”, que até hoje eu acho a maior graça, até hoje eu gosto, os alunos gostavam muito também. E esse é bom também. Eu digo assim, havia mesmo uma preocupação ideológica, social, política, de um grupo. Eu acho que houve esse...

**Daniela: Pedro Bandeira tu colocarias nessa situação?**

Não, de jeito nenhum! Eu acho que ele fazia pra vender mesmo. Eu acho que ele descobriu o que o leitor daquela idade... o que a escola ia gostar, o que o adolescente ia gostar e vendia, e vendia caro. Ele ia nas escolas, e eu lembro disso, ele não foi na minha escola, mas ele foi no Bom Jesus dar uma palestra, e ele é todo legal e faz disso o campo de pesquisa dele, porque ele vê o que a meninada queria e fazia e vendia, que nem novela, que nem revista, então eu acho que ele não fazia parte desse grupo comprometido com a questão. Mas também não tinha nada com literatura, porque existiam excelentes escritores que não estavam tão preocupados com isso, mas que escreviam... Cecília Meireles tem um pouco disso, mas tinha uma preocupação maior com a literatura, não foi uma coisa de período, de época, como é o caso desses desse período, como é o caso da Ana Maria Machado, da Ruth Rocha...

**Daniela: Da Ruth Rocha também?**

Da Ruth Rocha muito! Ela sempre abordou muito isso. A Odete de Barros Mott, em “Antes que o sol apareça” era literatura de fato, muito boa mesmo. Esse “8ª série C” já não tinha nada a ver, se é que era dela, eu não sei. A “Corda bamba”, da Lígia Bojunga, também era maravilhoso, esse nós tínhamos em quantidade.

**Daniela: “Os colegas”, a “Bolsa amarela”?**

“A Bolsa amarela” é maravilhoso, o “Sofá amarelo”, não como era “O sofá estampado”...

**Daniela: Agora eu também não sei...**

E tem ainda... Eu me lembro muito do “Índez”, como é o nome desse escritor, eu não vou lembrar agora, mas é um livro maravilhoso, foi um dos que eu comprei em quantidade também.

**Daniela: Naquele período?**

Não, acho que depois, acho que no final de 80, começo de 90.

**Daniela: Atualmente tu ainda compras alguma coisa em quantidade?**

Sempre, sempre. Agora está vindo aquele projeto “Em minha casa” com uns títulos assim bons. Tem uns que você falou que eu até não gostei muito e a gente acaba ficando na escola depois vai pra casa. E tem que mandar, porque fazem propaganda e daí “É, porque vocês não mandaram pra casa, querem ficar com eles”, porque eu acho que aí o objetivo é mesmo a difusão da leitura nas famílias, eu acho isso importante, é uma forma também. Mas, como a gente está sempre pedindo coisas pra escola, a gente usa ali também... Mas títulos que a gente comprou bastante... Agora o que nós fizemos, que os alunos compraram um livrinho muito bonitinho, desse autor que nós usamos no ano passado, do projeto “Um autor na sala de aula”, do Walmor Santos, “Coração passarinho”, são contos lindíssimos, muito bons os contos.

**Daniela: Tu lembras mais algum atual?**

Que nós compramos agora na escola? A gente está sempre comprando...

**Daniela: Autor?**

A gente tem pedido bastante da Marina Colasanti, tem pedido do Drummond de Andrade, Machado de Assis nós pedimos contos mais clássicos, que também os clássicos foram deixados meio de lado...

**Daniela: E agora está tendo uma volta grande aos clássicos...**

Está! E tem aceitação, os alunos gostam de ler. Mas nós compramos... Eu tinha que ver a relação... Veio bastante do Machado de Assis, da Ana Maria Machado, da Marina Colasanti, veio alguma coisa do teatro que eu não me lembro dos autores...

**Daniela: Enfim, está por aí, então...**

É, a gente tem comprado bastante livros. A gente estava separando umas caixinhas pra ver o que a gente vai dar pros alunos e o que a gente vai ficar para nós. Deixa eu ver o que mais esse ano. Ano passado, nos últimos meses, eu fiquei de licença, antes de eu ficar de licença foi esse dos passarinhos, que os alunos compraram, nós pedimos dinheiro e eles compraram pra eles... A “Árvore que dava dinheiro” foi comprada de novo em uma quantidade maior, que os alunos também tinham gostado e tinha pouco... Deixa eu me lembrar... Se você me der um tempinho de ver na escola, eu vejo... Ah, “A história do futebol”, mas não tem nada a ver com literatura.

**Daniela: É um texto mais informativo?**

Não, é literatura, é vendido como literatura, é novela, é uma novela. É boa a história, legal, eles gostam, mas não é muito literatura, entendeu? Mas a meninada gosta. Tem vários outros, mas se você me ligar depois eu passo pra você. Tem vários outros que foram comprados nos dois últimos anos e os que foram mandados que ainda agora ainda tem essa preocupação, mas agora a idéia é mesmo a da difusão da leitura. Eu acho que naquele período a questão era mais politização, eu acho que tinha muito a questão ideológica, muito mais forte do que a preocupação com a leitura. Eu acho que era usada a literatura com esse objetivo nas escolas, sabe. E eu acho que muita gente não tinha essa consciência, não tinha muito essa visão, essa sensibilidade de perceber isso. E aí acho que ficou uma coisa de modismo “Ah, vamos ler, vamos ler”, mas as pessoas não se tocavam muito que havia um discurso...

**Daniela: Era muito usar a literatura, mas não enquanto arte literária, acabava usando a literatura pra politizar?**

Eu acho que eu vou só falar mais forte: pra doutrinar! Pra doutrinar, porque como havia toda uma ideologia de direita muito forte, muito presente também, nos livros de literatura, nos livros didáticos. Nos livros didáticos principalmente havia toda uma ideologia muito presente, eu acho que havia uma intenção de quebrar isso. E uma das formas era através da literatura, eu imagino que se pensou. E esse discurso, os temas escolhidos, os assuntos que eram abordados e até a forma como eram conduzidas as coisas era pra “desendireitar”, vamos dizer assim, pra mudar a ordem social, a idéia era essa. “Vamos mudar a ordem social e vamos começar pela literatura”.

**Daniela: e tu achas que se conseguiu isso, a literatura fez isso?**

Eu acho que a literatura teve um papel muito importante nisso. Eu acho que teve um papel fundamental. E, como eu digo, eu gosto de frisar isso, conseguiu fazer esse papel sim. Ele podia ter sido de uma forma muito mais benéfica e muito mais proveitosa e ter a mesma... , não sei, conseguir essa mesma..., como eu vou dizer, conseguir afinal de contas fazer esse papel de abrir as portas, de abrir os caminhos, de fazer essa função...

**Daniela: Como teria sido mais benéfico?**

Se as pessoas tivessem... Isto que eu falo, de fazer as coisas com conhecimento, com consciência, porque eu acho que as professoras foram sempre muito usadas, a educação é sempre muito usada, as pessoas são muito usadas e eu acho que sem muita consciência do que está acontecendo, que nem eu falei pra você, levadas por discursos pedagógicos, por modismos. E eu acho que havia muitas pessoas que sabiam o que estavam fazendo, mas havia um número muito maior de pessoas que não sabiam o que estavam fazendo.

**Daniela: Então, deixa eu tentar esclarecer minha dúvida agora contigo: essa literatura tinha um conteúdo bem crítico, sabia onde queria chegar, queria mudar a ordem social.**

Com certeza!

**Daniela: Tinha professores que sabiam disso...**

E usavam pra isso

**Daniela: Tinha professores que não sabiam e ...**

E usavam o livro sem perceber. E havia pior: os que não sabiam usar pra nada. E outros que não conseguiam discernir o que é..., pra que eu estou aqui agora: só pra mudar a ordem social ou pra ensinar também? E eu tô aqui porque meu aluno precisa de conhecimento e o conhecimento passa por...

**Daniela: Então, tu achas que foi ruim esse uso feito?**

Não de todo ruim, mas poderia ter sido melhor, eu acho. Ruim não foi porque senão não teria tido nenhum efeito positivo, não teria nenhum bom resultado e teve, eu acho. Bons e ruins, os bons são como a gente fala, eu acho que tudo que a gente conseguiu superar muitas barreiras, muitos preconceitos, que eu acho que até hoje tem, mas que eram bem maiores e foram postos em

discussão e acabou, até hoje se discute, mesmo que não se tenha conseguido mudar muito, resolver muito, houve muitos avanços. E daí eu falo o que é de ruim, é o que é... radicalizar, eu acho, como foi, daí joga tudo fora, nada mais serve, muita ideologia/pouca arte. Então, vamos ler o que é literatura de fato e o que não é, porque nem tudo é literatura...

**Daniela: Então, tu vê assim, houve uma literatura muito usada não como literatura, não como arte, mas como instrumento para discussão que não era exatamente pra isso que a literatura servia?**

É, porque eu acho que a literatura tem uma função de verdade, é a arte, é pra emocionar, é pra tocar, é pra você crescer, é pra, de alguma forma, te transformar mesmo como pessoa, como ser humano. E, em geral, esse tipo de obra trabalha com os temas mais universais, coisas mais universais.

**Daniela: A literatura trabalha temas universais?**

Mais.

**Daniela: E nesta época?**

Nesta época havia isso também, mas havia uma preocupação muito grande com questões do período, sociais do período, porque tinha uma abertura, teve uma briga, vamos quebrar...

**Daniela: Então, nesse caso, seria assim: é um texto menos literário?**

É como eu digo, não são todos, não é o caso dos sacolões que eu entendo que tinham boas obras, bons escritores.

**Daniela: Por exemplo, a Ana Maria Machado tinha, por exemplo “Era uma vez um tirano”, a Ruth Rocha tinha “O reizinho mandão”.**

De fato, era literatura também, mas com uma preocupação grande, e eles sabiam o que eles queriam.

**Daniela: Os autores sabiam?**

Eu acho que sim.

**Daniela: E os professores sabiam que os autores queriam isso?**

Alguns não. Assim como os livros didáticos, como o “Reflexão e ação”, que surgiu na época, que veio se opor, que era um contraste dos demais, então havia toda uma ideologia nos livros didáticos da época e esse quando surgiu, ele surgiu pra..., era uma coisa assim muito de esquerda mesmo, muito visível, os textos eram todos desse gênero, eram retirados assim para, como eu te falo, pra falar dos preconceitos, era pra falar do negro, era pra falar do índio, era pra falar disso...

**Daniela: E na tua opinião isso foi bom ou ruim ter surgido?**

Bom e ruim. Foi bom porque era preciso que se discutisse essas coisas, era preciso que houvesse uma mudança na ordem social, sim, era preciso tudo isso, tinha que acontecer. Mas o que eu digo é que o que faltou muito é as pessoas saberem o que estavam fazendo. O professor, por exemplo, chamado pra fazer um trabalho, ele não sabia porque estava fazendo. Então, quando a pessoa não sabe eu acho que o caos é o caminho. Se você souber usar o que tem em mãos e... que é o caso daquele livro didático que tinha textos assim, mas ao mesmo tempo ele trabalhava toda a questão da gramática da mesma forma de todos os outros. Então, havia uma força muito grande no discurso e não havia um avanço na ação, justamente por falta de conhecimento das pessoas que iam colocar isso em prática. E eles tinham esses encontros, essas discussões, os professores, eu me lembro, na área de Língua. Havia uma preocupação de falar desses assuntos, de se ir pra escola, de se discutir as coisas na escola, de se possibilitar essas mudanças através da escola. E daí era assim, a escola... através da escola a gente pode transformar. Acho que era uma idéia utópica, a de que a escola transformaria a sociedade. Só que é assim, acho que a escola é uma das instituições que tem na sociedade, é uma das portas, mas é muito pouco. Eu acho que é um caminho, era uma tentativa e de fato acho que funcionou.

**Daniela: E esse período em Araucária foi muito forte?**

Foi muito forte. Dava impressão que tava assim: a escola vai resolver, a escola vai mudar, nós vamos transformar a sociedade através da escola. E era uma coisa muito forte porque não é assim.

**Daniela: e essa literatura tinha a ver com isso?**

O que não foi levado em conta é assim: a gente quer isso, se todo mundo tiver sabendo o que a gente quer, a gente vai conseguir, mas se as pessoas não estiverem sabendo o que a gente quer...

**Daniela: e não era todo mundo que queria?**

Não era todo mundo que queria, não era todo mundo que sabia, não era todo mundo que percebia, que tinha essa sensibilidade... Eu acho que se tentou canalizar para a escola todas as tentativas dessa mudança na ordem social...

**Daniela: E a literatura?**

E a literatura estava muito forte nisso. Eu falo, acho que é uma canal, um caminho, e hoje eu acho que as pessoas percebem muito isso, na época as pessoas não percebiam, que a escola não

transforma a sociedade, a escola é um dos caminhos... E outra, em geral a escola reflete o que esta na sociedade e não o contrário, entendeu?

**Daniela: A escola não consegue influenciar?**

Não tanto quanto se pensou que faria. Claro que consegue, claro que é isso, senão não teria esse nome de “escola”. Você dali vai levar tudo, você vai aprender, tem toda uma formação que a escola..., você não ensina conteúdos só de disciplina, você ensina uma forma de vida na escola.

**Daniela Mas não na intensidade que se pensou?**

Não na intensidade que se queria, que se pensou que se pudesse... Mas que havia vontade, havia, e acho que todas as pessoas na época faziam um esforço enorme para a mudança, mudança, mas ao mesmo tempo não havia muita certeza que mudança era essa, que caminho ia ser esse. Queria se fazer essa quebra, romper com o velho, mas não havia muito segurança no que era esse novo. Às vezes eu acho que de fato possibilitou as mudanças, que contribuiu para que houvesse mudanças na escola, boas mais do que ... Você perguntou se houve algo que não foi benéfico, houve algum problema, ficou alguma coisa ruim disso? Houve, ficaram os equívocos. Os equívocos aconteceram e vieram as consequências que a gente tem hoje. Eu acho assim que os pais se perderam muito, os professores se perderam muito, começou a se achar que “Não, porque vai igualar todo mundo”, “Não, porque tem que ter individualidade”, “Tinha que ter sua identidade”. Ler a mesma obra, que é um trabalho muito rico que eu faço até hoje e que agora que as pessoas dizem “Nossa, a melhor maneira é essa”. Daí eu fico pensando “Puxa, 20 anos depois alguém vem falar isso, como se nunca ninguém tivesse...”. E era o que era antes, a gente pensava muito nisso, comprar os títulos todos iguais, daí a gente ler e ir orientando, comentando e mostrando algumas coisas da literatura, trabalhando com a linguagem literária. E essa questão de se pegar assim “Ah, o aluno não sabe ler, não sabe interpretar”. Mas como não sabe ler e não sabe interpretar pois se isso foi o que mais se fez? Foi falar de leitura nos últimos anos. Então se falou de leitura, se colocou os livros nas mãos das pessoas e, eu não sei se chegou lá.

**Daniela: Quando tu falasses ainda há pouco assim: a consequência está aí...**

Eu acho que uma consequência... Uma consequência, não, são várias: a questão da grande reclamação da escola hoje que é o aluno não sabe ler, não sabe escrever mais nada.

**Daniela: Tu achas que é uma consequência direta desse período?**

Eu acho que é um resultado desse período. As pessoas ficavam muito perdidas, “o que eu vou fazer?”, “Isso eu não posso ensinar, isso eu tenho que ensinar”, “Mas se eu não posso ensinar isso e também não sei ensinar outra coisa, então vamos enrolar”. Mais ou menos isso, acho que muitos professores ficaram bem perdidos, sem saber o que fazer, pra onde ir e aí não faziam nada, nem uma coisa nem outra. E ler também não podia, ler e..., como é que eu vou dizer, ler e conduzir essa leitura... “Não, o aluno vai sozinho, a pessoa aprende sozinha, a pessoa já tem lá dentro, é espontânea, é só vir pra fora...”. Ninguém tem nada que não tenha entrado antes, tem que entrar por algum canal, por alguns sentidos, pra depois botar pra fora de volta. A criatividade, estava muito na moda, mas ninguém é criativo sem tirar de alguma coisa, quer dizer, tudo passa pelo conhecimento e a criatividade também. Você só consegue ser criativo na medida que você tenha alguma bagagem. Se você não sabe nada vai criar do quê? Do nada? Do zero? Às vezes as pessoas dizem “Ah, você é tão criativo, eu não sou criativa”, mas eu fico pensando, toda pessoa que tenha um pouco mais de conhecimento, acaba sendo criativo, mais do que os outros que não tem. E eu não falo de conhecimento só escolar, falo de conhecimento de outras coisas, da vida, do que for, mais criativa a pessoa pode ser. Pode não ser, mas eu digo, as possibilidades de criação são maiores quando se tem alguma bagagem. Assim também de leitura, assim também de interpretação, daí eu vejo muito assim “Então não podia se ensinar gramática mais, então abaixo a gramática”, senão já era reacionário, já era tradicional e daí só leitura... Mas também não era uma leitura orientada, porque cada um tinha que fazer o que queria e daí eu acho que se perdeu muito da função.

**Daniela: Você diz que como consequência desse período se perdeu muito da disciplina...**

Isso é resultado também do tipo de leitura e da leitura que se fazia, porque se havia essa intenção por parte dos autores, e eu acho que havia, eu acho que era uma coisa que tinha que haver um certo discernimento. E aí, o que acontece...

**Daniela: Como assim, tenta ser mais clara...**

Eu acho assim, que quando você lê, tem várias interpretações e eu não sei se as pessoas interpretaram... davam a interpretação que era pra ser dada. Então, por exemplo, “não era não se ter mais regras”, era “essas regras não são boas”, podendo se estabelecer regras melhores, mais justas, mais cabíveis, que fossem melhores. Agora, sem regras, eu acho que nada funciona sem regras, e isso estava muito posto na literatura e as pessoas faziam uma leitura...



**Daniela: Muito posto o quê? Que não havia regras ou que eram outras as regras a serem colocadas?**

Isto é o que era posto, mas o que se lia era que “abaixo as regras”, “não se tem mais regras”, “pra que regras”? Era uma coisa muito assim sem regras, abaixo tudo, mudanças gerais, e não se substituía por nada. E isso que eu acho que aconteceu com as pessoas se perderam, a questão dos limites com os adolescentes, as crianças, tanto por parte dos pais, como por parte dos professores nas escolas, tanto é que o resultado hoje, sabe... Qual é a reclamação de todos os lugares: é a questão dos valores, é a questão da falta de educação, é a questão da falta de limites, da falta de respeito, a questão do “eu sou eu e o resto que se lixe”, de cada um só pensar em si mesmo. Isso é um pouco de consequência também, não era essa a leitura que deveria ter sido feita, que se esperava. Quem escreveu não deve ter pensado nada disso. Deve ter pensado na mudança da ordem social e não eliminar a ordem, sem ordem social...

**Daniela: Tu achas que em Araucária teve muito essa leitura?**

Não só em Araucária...

**Daniela: Mas, vamos falar especificamente de Araucária...**

Eu acho que em Araucária, sim.

**Daniela: Teve um “tirar a ordem” tu achas?**

Também não foi assim, porque não era essa a intenção, mas acabou resultando nisso, porque você não conta com um pequeno grupo, você tem muitas pessoas envolvidas nesses processos. Então, eu acho que o que aconteceu foi assim: acabou sobrando coisas ruins também. A questão da leitura, da escrita, da interpretação. Oras, se se lia tanto, se se falou tanto em leitura e tal e os alunos hoje não sabem ler, menos do que antes, nem decodificar, pelo menos antes decodificavam. Ah, só se ensinava o “BE-A BA” e de fato, mas daí o aluno podia decodificar pelo menos, não tinha aquela leitura, mas pelo menos decodificar sabia. O que que aconteceu: hoje, a maioria não sabe nem decodificar, quanto mais a interpretação. Claro que não foi só esse o fator, foram muitos os fatores: são todos os segmentos de uma sociedade que contribuem para que um acontecimento ganhe essa proporção, para que as coisas ganhem essa proporção. Isso daí é o resultado de muitas coisas e uma das coisas é essa, coisa ruim. Há o que eu ache que não foi proveitoso, mas eu acho que se for fazer um balanço, acho que teve mais de bom e podia ter tido muito mais ainda. Mas também não se conta com isso, nem hoje, se for pegar todas as áreas, a formação de áreas na Universidade que deixam a desejar, quem trabalha com pesquisa sabe disso, sabe com que tipo de profissional se lida. E eu que fiquei um tempo na secretaria, a gente começa a ver que não é tudo tão bonito assim, você conhece os colegas. Você não conhece o trabalho deles olhando de outro ângulo e quando você vai ver, vai ver que não é... às vezes uma fala, um discurso bonito não bate com uma prática comprometida mesmo. Então, não sei, acho que tem muita coisa no discurso e pouco pé no chão, e tudo em nome de ser progressista, de ser modernoso. Se foi muito “modernoso” e acabou se perdendo algumas coisas boas junto com o que havia de ruim que, de fato, tinham que ser eliminado, mudado, modificado, repensado. Então eu acho isso, acho que foi um período muito... Mexeu muito! Acho que do tempo que eu trabalho, acho que foi a época que deu maior... foi um período de maiores discussões, mudanças. Ao menos havia uma preocupação de mudanças constante, muito constante. Se deu também só bons resultados, não se diz, mas que deu também bons resultados, que trouxe... eu acho que contribuiu com as mudanças que hoje... são as conquistas sociais, políticas... eu acho que sim. Se houvesse consciência, se as pessoas que foram usadas, porque eu acho que de certa forma foram usadas consciente ou inconscientemente foram usadas, quisessem de fato ser usadas, ser instrumento... Porque você pode ser instrumento, por opção, e aí você sabe o que está fazendo e pode fazer melhor e daí as perdas são menores do que, em geral, aquilo que se ganha, ou você pode simplesmente ser massa de manobra. E eu acho que teve muito disso assim...

**Daniela: Estás falando de Araucária?**

De Araucária. Estou falando de Araucária, mas na verdade estou falando de Brasil, Paraná, tudo. Eu acho que na educação nós temos... Eu acho que a análise tem que ser feita assim: quem é que vai estudar na Universidade pra ser professor? Quem são essas pessoas? São as pessoas que fazem isso por opção, por que escolheram? São as pessoas que não têm condição de fazer outra coisa? São as pessoas que fazem isso por que só isso que podem pagar? Ou é só a esse curso que conseguem ter acesso? Você percebe o que eu estou dizendo? Por que você vai dar aula, por exemplo? Você precisa dar aula porque você precisa de um emprego, ganhar dinheiro? Você vai dar aula por que você gosta e aí você quer fazer alguma coisa, além de ganhar dinheiro, porque todo mundo precisa. Mas eu acho que tem muita coisa que compromete o objetivo da escola.

## ENTREVISTA COM EDUCADORA 3

**Daniela: Quando trabalhou em Araucária e qual a sua função?**

Foi de 85 até 87, na função de psicóloga escolar. Era essa a função.

**Daniela: Eu vou fazer perguntas bem específicas sobre o trabalho com a literatura infantil.**

Só um pouquinho. Em 85 eu era estagiária em psicologia. Daí em 86 e 87 que era psicóloga.

**Daniela: Contratada, já?**

87 e 88, nós saímos em Maio de 88. Então corrijo, 86 a 88 eu era contratada como psicóloga e em 85 eu fiz estágio de psicologia escolar.

**Daniela: Especificamente sobre literatura infantil, eu queria que tu tentasses falar um pouco do que tu lembras, de algum projeto. Eu vou fazer a pergunta dirigida pra facilitar as tuas lembranças. Tu lembras se existia algum projeto ou estudos que visavam estabelecer um relacionamento maior entre a literatura infantil e a escola em Araucária naquele período?**

Projeto específico eu não me lembro de que houvesse. Havia aqueles sacolões de livros que iam para a escola e esses sacolões, na verdade, eles ficavam meio esquecidos na escola.

**Daniela: Esses sacolões eram da Prefeitura?**

Eu não me lembro de onde eles vinham e quando eu cheguei na escola eles já existiam lá, não sei daonde, eu acho que era da Secretaria Estadual, eu não sei daonde eles vinham.

**Daniela: Não era o projeto “Os livros criam asas”?**

Era sim, “Os livros criam asas”. Era do Estado. Mas as escolas municipais tinham também, elas recebiam. Na prefeitura, na verdade quando a gente chegou lá no departamento que era departamento de educação, a coisa tava começando, tava começando uma administração nova e as pessoas estavam bem perdidas. Quem lidava com literatura Infantil era a ... e ela não se envolvia muito com a gente, ao contrário da ... que estava sempre procurando discutir, a ... trabalhava mais isolado. Então o que a gente tentou foram algumas coisas dentro das escolas que a gente tava, eu no Ibraim, a ... na Agalvira, discutindo com os professores o que podia fazer com aqueles livros. Aí a gente levou a Sônia, que era professora aqui, a Sônia e a Marilda, na verdade, foram conversar com elas como podiam trabalhar com a literatura infantil, como podiam trabalhar a alfabetização. Algumas professoras no Ibraim eu sei que começaram a usar, como a ..., e algumas professoras de 1ª a 4ª começaram a levar os livros para a sala, começaram a ler. Porque até então eles ficaram lá meio jogados...

**Daniela: Esta tentativa tinha algum objetivo mais claro que tu ou o departamento achou que aqueles livros deveriam ser usados. Tinha um porquê claro ou era uma coisa de “tem, vamos usar” ou tinha alguma coisa mais clara?**

Na verdade, quando a gente fez estágio, a gente fez um diagnóstico da escola e da secretaria de educação. Da secretaria de educação a gente fez um diagnóstico mais em termos de psicologia de trabalho, mais em termos das relações de trabalho lá dentro, de como que eram misturadas as funções e de como que podia cada um cuidar de alguma coisa e ao mesmo tempo discutir junto projetos. Nesse diagnóstico, a gente constatou uma série de questões e daí a gente se metia em todas as áreas. E pelos estudos que a gente fazia na época, do Vigotsky, pensamento e linguagem, a gente começou a discutir questões de Língua Portuguesa, de Matemática, de História. E levar pessoas para discutir estas questões, pra ver como que os professores podiam trabalhar, porque a gente constatou no diagnóstico que era um trabalho muito tradicional, muito em cima dos livros didáticos. E a gente já discutia isso na faculdade com a professora Denise Camargo, com a Elane, de como era importante trabalhar com a literatura infantil, assim como era importante trabalhar a Língua Portuguesa, com construção de textos. Então a gente tinha uma idéia fundamentada na psicologia de que esse trabalho era importante. Importante para a aprendizagem, para o desenvolvimento da criança aprender sabendo que estava aprendendo. Em termos de alfabetização, eles aprendiam, não sei se era o método da abelhinha, mas a gente fez esse diagnóstico de como eles trabalhavam com a alfabetização. Quando a gente chegou nas escolas, a gente tinha alguns encontros que eram dentro da escola e a gente tinha alguns encontros que abrangiam todo o município. A gente começou a discutir uma outra proposta de alfabetização, que partisse do global para depois especificar, ao contrário do que era feito, primeiro eles aprendiam “BA, BE, BI, BO, BU” e nessa proposta de alfabetização é que a gente começou a trabalhar, a sugerir que trabalhassem com os livros de literatura infantil.

**Daniela: Então, nesse caso, o livro de literatura infantil tinha um caráter de apoio para a alfabetização ou pra poder entender melhor os processos, pra facilitar ou ajudar a criança à**

**alfabetização ou nas outras disciplinas, também, tinha um pouco isso, ou era uma leitura mais pelo prazer, ou eram as duas coisas? Tinha alguma coisa mais clara?**

A princípio, como não era o específico do nosso trabalho, a idéia era fornecer instrumentos para que as professoras pudessem fazer alguma coisa diferente do que elas faziam normalmente. Porque o que a gente constata é que elas faziam aquilo porque algumas iam fazer aquilo a vida inteira, e outras tinham vontade de trabalhar de uma forma diferente, mas não tinham material, não tinham conhecimento pra fazer isso. Nós lemos muito, na época, também, aqueles autores de Campinas que falam da literatura, no nível de texto, o Geraldini, enfim, aquele pessoal de Campinas, e a gente levava esses textos e discutia com as professoras. E eu me lembro que a gente começou a criar uma gíbiteca dentro da escola. Aí, no sentido assim de motivar as crianças pelo prazer de ler. A ... trabalhava de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, ela trabalhava muito com o gibi, porque as crianças do Ibraim, daquela comunidade, não tinham acesso a livro nenhum, em casa não tinham livro, nem jornal, nem livro, nem nada. Então a gente começou a levar gibi... A Secretaria de Educação, uma época, também comprou alguns livros de literatura infantil, que fomos nós quatro que sugerimos os livros, pesquisamos, lemos, fomos no Chaim, escolhemos os livros e levamos pra escola alguns livros: Ruth Rocha, Ana Maria Machado... livros que a gente considerava que, além de ter uma mensagem que pudesse ser trabalhada pelas professoras, eram bons de ler, que eram prazerosos, que podiam ser...

**Daniela: Por essa tua fala, eu posso pensar que havia, por parte da secretaria, um apoio pra esse trabalho de literatura infantil. Havia uma intenção que esse trabalho acontecesse?**

Havia. Essa administração que nos contratou, da Secretaria de Educação, confiava no nosso trabalho. O nosso trabalho era todo muito fundamentado. Então, essa história da literatura, quando a gente justificava, a gente justificava por escrito, justificava discutindo a importância da linguagem pra estruturação do pensamento. Então a gente discutia a importância pra formação do pensamento das crianças, então discutia psicologicamente, argumentava. Todos os nossos projetos, além de escritos, eram discutidos. Então, quando eles nos contrataram, quatro psicólogas, para um departamento desse tamanho, com um monte de gente que estava ali fazendo mais funções administrativas, não estavam voltadas para projetos pedagógicos, então quando nos contrataram foi para executar projetos pedagógicos. Então, nós tínhamos apoio sim, tudo o que pedíamos, dentro do possível, era fornecido. Então, se a gente organizava a feira, todos os projetos que a gente organizava, a gente fazia a previsão do que precisava, da lista de material... E tudo o que a gente pedia, normalmente, era dado.

**Daniela: Se houvesse uma professora que comprasse essa idéia, recebia o apoio também? Recebia!**

**Daniela: Que tipo de apoio: livros, o quê?**

Materiais, discussão. Os professores que se envolviam com o projeto, podiam sugerir coisas que nós íamos atrás como levar gente para discutir isso na escola, enfim. Teve lá uma "Semana do Meio-Ambiente" em que a gente fez todo um projeto para que naquela semana fossem trabalhados muitos temas relacionados ao meio-ambiente, que fosse uma semana diferente, que fosse uma semana que tivesse atividades diferentes. E para toda essas atividades, os professores que queriam fazer alguma coisa diferente, sei lá, tinham material: cartolina, papel, lápis de cor, todo esse material era fornecido. Então, não era assim negado, havia apoio, tanto material como na discussão. O que a gente dava era um empurrão inicial, mas aquilo que a gente não sabia, a gente procurava pessoas que entendessem do assunto pra ir discutir.

**Daniela: Vocês tinham alguma clareza sobre que resultados vocês esperavam disso? O que vocês queriam... Voltando pra falar mais do trabalho com a literatura infantil, vocês tinham claro o que vocês, que estavam na secretaria e com o pé na escola, esperavam? Tu achas que esse trabalho com a literatura conquistou alguma coisa no período que vocês estavam lá ou foi uma tentativa que não chegou a ter uma conquista?**

Bom, a gente esperava mudar o mundo (risadas). O nosso trabalho era muito apaixonado, a gente esperava e acreditava que podia mudar o mundo, e acreditava mesmo nisso. E tudo que a gente fizesse, fosse um trabalho de literatura infantil, fosse na Matemática, fosse em qualquer área, fosse discutindo, que tudo isso contribuiria para que tivesse uma proposta de educação diferente, melhor, que as crianças se desenvolvessem melhor, teriam pensamentos mais críticos, seriam pessoas melhores. Tanto os professores quanto os alunos com quem a gente trabalhava, então, a gente acreditava nisso. Mas a gente também era alugada nesse sentido de achar que ia mudar o mundo, mas por outro lado a gente tinha claro de que eram mudanças micro, que a gente tinha que ter paciência histórica, e a gente cansava de dizer isso. Mas de todas as sementinhas que a gente semeou, eu creio que algumas mudanças aconteceram, mínimas, e alguns terrenos foram mais férteis...

**Daniela: Você poderia citar algumas dessas conquistas? Tu lembra alguma coisa mais concreta que tenha passado pela literatura?**

Eu me lembro muito do trabalho da ..., dessa professora do Ibraim, que era de primeira série, e eu me lembro que ela era já uma senhora, já de uns cinquenta anos, talvez, e que ela se encantou muito com a literatura, então ela contava histórias para as crianças de uma forma muito apaixonada e antes, que eu me lembre, antes do diagnóstico, era uma pessoa que trabalhava como todo mundo. Ela era uma pessoa que foi tocada pelo nosso trabalho, conseguiu ver que ali havia possibilidades de fazer um trabalho diferente. Então ela foi alguém que eu lembre que a semente virou algo. Ela ficou muito encantada, muito apaixonada, as crianças gostavam muito do trabalho dela, enfim, eu me lembro disso. Me lembro do trabalho com um grupo de crianças... Porque o pedido na escola, no Ibraim e acho que nas outras escolas também, em relação à psicologia era assim: vocês estão aqui, afinal, pra fazer o quê? Então vamos mandar as crianças problemas pra vocês resolverem, é isso que a gente quer, né. Não era isso que a gente pretendia, a gente acreditava que esses problemas das crianças tinham a ver também com a metodologia de trabalho, com o jeito que o professor levava, que as crianças ficavam sentadas 4 horas em cima de um livro didático, quer dizer, se as aulas fossem mais animadas, mais legais e tal, as crianças não iriam brigar, tumultuar como acontecia. Então, tinha uma turma no Ibraim que tinha umas seis crianças que eram os “capetas” e a professora lá, desesperada, queria que eu fizesse alguma coisa, de preferência consertasse pra mandar eles bem quietinhos pra sala de aula. Eu fiz um trabalho com eles de teatro, “Oficina de teatro”, mas esse trabalho era em cima de literatura infantil. Eu reunia essas crianças num período à parte e eu trabalhava com eles em cima da literatura, eu sugeria que eles fizessem desenhos, depois a gente fazia textos em conjunto e aí a gente montou uma peça de teatro. Esse grupo era o grupo dos encapetados e, a parte, eu discutia com a professora a possibilidade dela fazer na sala de aula atividades que eles se envolvessem, porque estando eles envolvidos nas atividades, eles deslanchavam. Comigo eles eram ótimos, maravilhosos, ou botavam o capeta pra dançar, pra fazer outras coisas legais. Bom, esse trabalho também me lembro que tinha a base na literatura infantil, era gibi, era Ana Maria Machado, era Ruth Rocha. Cada encontro a gente lia um livro, a gente discutia, a gente fazia alguma atividade plástica, ou de desenho ou de pintura.

**Daniela: Ainda há pouco tu falasse que as escolas tinham essas prateleiras ambulantes de livros, provavelmente desse projeto “Os livros criam asas”. Fora elas, tinha biblioteca na escola que tinha literatura infantil?**

Do lado da sala da direção tinha uma sala que eles chamavam de biblioteca. Tinha uma senhora idosa que ficava lá, que é uma servente, que ficava lá nessa sala. Mas eu não me lembro de ninguém indo na biblioteca, de ser freqüentada a biblioteca. Eu me lembro de ter passado por ela, de ela ter muitos livros didáticos e dessas sacolas. E depois, como eu falei pra você, uma época na Secretaria de Educação, a gente comprou umas caixas de livros que a gente levou pra essas bibliotecas. Mas, alguns professores pegavam esses livros e levavam pra sala ou ficavam lá na biblioteca.

**Daniela: A biblioteca não funcionava muito bem, mas foi comprada uma caixa de livros que as pessoas podiam levar a caixa pra sala, utilizar, levar os livros?**

Podiam.

**Daniela: Era uma espécie de uma bibliotequinha ambulante?**

Era. Essa caixa de livros tinha também uma textoteca. Isso no Ibraim, que daí eram letras de música, textos curtos, que a gente mimeografava e essa pasta com esses textos ficava disponível com a coordenadora, com a ..., para os professores que quisessem usar na sala.

**Daniela: Os livros dessa caixa... Tu lembra de alguma coisa marcante que tinha? Eram esses autores que tu estas citando aí, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo... Mais algum autor que ti chamava a atenção ou ficava em torno desses autores?**

Não me lembro.

**Daniela: Tu sabes alguma coisa sobre como se lia, como os professores usavam isso? Emprestavam pras crianças ou era só pra ler na escola?**

Não, eu não sei como eles usavam. Não me lembro como acontecia isso.

**Daniela: Nem como era organizada a caixa, na escola, se todo mundo usava ou se era só uma turma, se havia empréstimo?**

Eu me lembro que a ... levava esses livros pra sala. Agora, acho que uma ou outra professora de 1ª a 4ª levavam esses livros pra sala. Levavam mais assim numa atividade extra, aula de leitura, tipo, acabou algum exercício, mais assim do que um projeto específico em cima dos livros.

**Daniela: Tu tens conhecimento de alguma outra forma que algum professor possa ter tido de complementar essa caixa, de pegar outros livros...**

Não tenho conhecimento, mas acho que nenhum professor levou nada pra escola. Ao contrário, porque aqueles professores do Ibraim não eram pessoas que liam, que gostassem de ler e tinha até uma resistência com a “literatura infantil”. Pelo menos essa era a minha lembrança.

**Daniela: Então tu não deve ter nenhuma lembrança de como os alunos se relacionavam com os livros?**

Não, a não ser esse grupo pequeno que eu trabalhava, que eles curtiam, eles pediam pra ler, pediam pra ver e eles levavam pra casa. Eu emprestava porque eu levava pra trabalhar com eles e eu emprestava, mas era esse grupo de seis. De 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, eu sei que a ... levava, a ... levava livros pra sala e creio que elas emprestassem pras crianças, mas não tenho certeza disso.

**Daniela: Tu lembras se houve, neste período, algum trabalho específico com autor?**

Não. Com um autor especificamente, não.

**Daniela: Em relação a esse trabalho com a literatura infantil, tu já falaste ainda a pouco das conquistas, tu lembras de alguma coisa que tu desejava, que tu queria com essa literatura e que ficou sem resposta?**

A gente gostaria que as pessoas se apaixonassem, porque a gente lia literatura infantil. Eu, pessoalmente, tenho os livros dessa época em casa, eu não tinha filho ainda, mas eu amava ler os livros de literatura infantil, nossa, até hoje, ler literatura infantil. A gente esperava que os professores se apaixonassem pela literatura infantil e utilizassem muito dela, especialmente de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. Embora de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, no trabalho de Língua Portuguesa, eu acho que é tão importante quanto. Mas, essa paixão geral não aconteceu, é como eu disse, uma ou outra professora sim, gostava, se entusiasmou, conseguiu trabalhar com a literatura infantil. A maioria não!

**Daniela: Esses autores, principalmente a Ana Maria Machado, a Ruth Rocha, o Ziraldo, a Lúcia Bojunga, a produção deles ia muito além de fazer historinhas gostosas para crianças, eles tinham muita preocupação com a linguagem, com a construção do texto e, simultaneamente, uma preocupação muito grande com o conteúdo. Era uma literatura inquieta, uma literatura pra mexer, pra sacudir as coisas. A gente está vivendo num período pós-ditadura, recém finalizada a ditadura em 85, e essa literatura chega na escola. Ela foi produzida muito pra mexer o poeirão. Vocês na secretaria, quando montavam os projetos, percebiam esse ar de mudança que essa literatura queria?**

Nós percebíamos, tanto que quando nós compramos os livros pra secretaria nós escolhemos esses autores por conta de que davam conta dessa questão política. Assim como a gente escolhia aquele pessoal da “Vida na escola, a escola da vida”, então a gente escolhia autores que falavam da Constituinte, embora em forma de literatura. A gente escolhia porque eram autores que... O nosso projeto era baseado num modelo de homem transformador, etc e tal, e era em cima desse modelo que a gente escolhia todos os textos que a gente trabalhava, inclusive os de literatura infantil. Agora, na escola, se era..., quando a gente fazia reunião com os professores, a gente usava na introdução, no meio, em algum momento, em alguma atividade, a gente usava lá uma historinha, “O reizinho mandão” ou “Maria vai com as outras”, Sylvia Orthof a gente usava também, tirinhas da Mafalda... A gente usava pra instigar, pra mexer, pra inquietar aquela reunião, aquelas pessoas que participavam daquela reunião. O uso que os professores faziam, eu não sei te dizer, eu creio que não.

**Daniela: Tu dizes isso mais dos professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> ou tu estás colocando todos que trabalhavam com literatura infantil, inclusive de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>? Tu percebias uma diferença?**

Rita: Eu acho que tinha uma diferença. Os de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> foram poucos os que se entusiasmaram. Eu me lembro da ... Eu lembro que outros, esporadicamente, utilizavam. De 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> no Ibraim era a ... e a ... mais duas que eram mais reservadas, mais nas delas, mas eu soube que tempos depois, uma delas acabou fazendo trabalhos muito legais com a ... e a .... A ... e a ... abraçaram, gostavam, a ... gosta de escrever, gosta de literatura infantil, a ... também, então elas trabalhavam isso na sala de aula. E eram vistas pelos outros professores das outras disciplinas como alguém que estava brincando, porque levam gibi pra sala. Mas elas trabalhavam legal com a literatura infantil, uma outra tentava um pouco e outra era muito limitada diante deste trabalho.

**Daniela: Não tinha um certo pudor da parte de vocês de ficar usando a literatura infantil meio como instrumento, instrumento pra transformar a sociedade ou instrumento pra abrir novos horizontes, pra criar uma criança cidadã mais crítica. Não havia um certo pudor por usar uma literatura enquanto arte e arte para ser admirada e não para ser questionada ou usada?**

A gente era despuddorada! Eu disse que a gente queria mudar o mundo e tudo que pudesse ajudar a mudar o mundo cabia no nosso projeto, então a gente não tinha esse pudor. E eu não me lembro nunca da gente ter questionado isso. Entrava uma tirinha da Mafalda num texto que a gente fazia pra discutir uma questão ou entrava um texto da Ruth Rocha, ou entrava um pedaço lá da Sylvia Orthof e se aquilo estava dizendo alguma coisa e se a gente achava que pudesse mexer com as pessoas, a

gente usava, sem pudores. Então jornal, revista, entrevista, tudo o que a gente pudesse usar que pudesse mexer com as pessoas, a gente usava. Desde o estágio que a gente fez um projeto de trabalho a gente tinha a idéia assim de mudar o mundo, de uma visão de homem diferente, de mudar a visão de mundo daquelas pessoas que estavam lá. E em cima disso, tudo a gente usava, qualquer coisa. Cinema, então eu levei pro Ibraim Charles Chaplin, levei alguns filmes infantis, desenhos animados, livros, cinema é arte também, nem tinha discussão, pra nós era óbvio que tudo era instrumento para mudar o mundo.

**Daniela: Então, tudo valia?**

Tudo valia desde que tivesse essa possibilidade de chacoalhar as pessoas, dizer alguma coisa, passar uma idéia de mudança, de transformação, que nós somos agentes de transformação dessa sociedade.

**Daniela: Esses autores que foram citados ainda há pouco, Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, dá pra perceber que eles também tinham esse objetivo pelo que eles escreviam? Por que a Ana Maria Machado disse em uma entrevista que ela deu, ela fala que como cidadã daquele período, que viveu aquilo, que estava ligada naquele mundo, ela não poderia negar isso na produção dela. A produção dela era carregada de intenção. Estou falando especificamente da Ana Maria Machado, mas dava pra perceber isso na literatura desse período?**

Eu não creio que não fossem intencionais. Os textos deste período eram intencionais, e alguns eram até demais porque chegavam a ..., eram tão explícitos que até perdiam um pouco da poesia, digamos. Não é o caso da Ana Maria Machado porque acho que ela consegue manter, mas a Ruth Rocha acho que é um pouco mais dura em alguns textos dela. Então eu acho que eram carregadas desse protesto de mudança, desse protesto de um outro tipo de sociedade.

**Daniela: E a escola, saindo de uma ditadura, uma escola pública, estava preparada pra trabalhar com essa literatura que vinha carregada de engajamento, de mudança?**

Não, não mesmo. Acho que se tinha 40, 50 professores na escola, a maioria deles era muito acomodada, estavam bem assim, davam...

**Daniela: Acomodados ou amedrontados?**

Eu acho que mais acomodados mesmo. Tinham figuras que estavam só esperando a aposentadoria, davam suas aulinhas, iam para casa... Eu assistia a aula deles e eles, nem porque tinha uma psicóloga assistindo a aula deles pra fazer um diagnóstico, se importavam: abriam o livro didático, mandavam os alunos abrirem na página tal e era assim que eles trabalhavam. História, Geografia, Ciências, a disciplina deles, eles trabalhavam assim. Então, eu acho que eram acomodados e não tinham a mínima intenção de mudar nada, estava bom do jeito que estava...

**Daniela: Então, é que se houvesse um descompasso entre a literatura deste período que chegava nas escolas, o que ela propunha e o que a escola fazia?**

De um modo geral, tirando as exceções, de um modo geral essa literatura não... A maioria dos professores acho que não chegou a ler esses livros, alguns leram e não entendiam e alguns liam, entendiam, mas acho que dependia muito daquilo que esses professores eram, pensavam, sentiam enquanto pessoas pra entender se aqueles livros fariam diferença ou não. E, normalmente, eram os professores mais jovens, como a ..., a ..., que estavam saindo da faculdade e que tinham a intenção já de transformar também, de mudar...

**Daniela: Elas sonhavam junto com a literatura infantil o que ela propunha, mas a maioria dos professores não?**

A maioria não, e isso não só do Ibraim, mas a nível de Araucária era muito assim... Ibraim e Agalvira, então, eram as escolas que tinham algum respaldo de uma forma ou de outra, ou de professores ou da coordenação pra se fazer algum trabalho de mudança. O Werka e o Archelau, por exemplo, fecharam completamente, tanto que a Hilene e a Mônica não conseguiram ficar na escola, elas saíram, foram para Secretaria de Educação porque elas não conseguiam fazer trabalho nenhum nessas escolas. Então, o nosso trabalho de psicologia encontrava muita resistência: por um lado, a gente tinha dois na Secretaria de Educação e três dias na escola, então, pras pessoas que estavam na escola, eles não entendiam muito bem o que a gente tava fazendo lá, se tava fiscalizando o trabalho deles, querendo mexer, querendo ver qual era. Que poder a gente tinha? O que essas intrometidas estão fazendo aqui? Então, não era uma mar de rosa, eles não nos amavam, alguns nos detestavam ou nos eram indiferentes. Mas essa relação eles não entendiam direito: ou achavam que a gente tava cobrando deles ou que a gente tava ditando normas sobre o que eles deveriam fazer. Em algumas escolas isso era muito mais forte, o grupo era muito mais rígido e elas acabaram não conseguindo trabalhar mesmo, daí que elas foram fazer projetos mais gerais na Secretaria e a gente continuou nas escolas que a gente tinha um espacinho pra entrar.

## ANEXO 1 – DADOS DA ESCOLA EM ARAUCÁRIA EM 1990









## ANEXO 2 – ENCONTRO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS

ENCONTRO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO

1. TEMA: "A ESCOLA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO"
2. JUSTIFICATIVA: Diante da realidade econômica, social e educacional vigente, propomos uma práxis educativa criadora e transformadora, que favoreça o desenvolvimento de nossas metas educacionais em que a escola funcionará como agente de transformação.
3. OBJETIVOS: Proporcionar aos participantes oportunidade de análise da visão educativa domesticadora, bancária e elitista vigente, como também, o aprofundamento de uma proposta de educação transformadora, dialógica, participativa e popular.
  - Valorizar o professor como elemento fundamental e insubstituível na transformação da sociedade.
  - Propiciar integração, convivência, diálogo e troca de experiências entre os educadores do município.
  - Repensar a educação.
4. COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO: Fundamentadas nas características e critérios de uma Educação Transformadora será: COMUNITÁRIA, PARTICIPADA E PLANEJADA.
5. DINÂMICA OU METODOLOGIA: No interrelacionamento dialógico, os participantes buscarão juntos os caminhos de transformação reflexiva e crítica da realidade.
6. CONTEÚDOS PROPOSTOS: 1º DIA
  - "Estudo sócio-econômico e educacional da realidade Latino-Americana, Brasileira, Estadual e local"
    - \* Grupos, Plenária e painel.
  - "O Papel da Escola frente a essa realidade"
    - \* Estudo de propostas - Plenário e debate no grupo.

2º DIA

  - Concretamente, como criar a partir das alternativas propostas dentro das áreas de:
    - \* Comunicação e Expressão      \* Estudos Sociais
    - \* Ciências                              \* Administração Escolar
  - Metas para 85.
7. AVALIAÇÃO+ INDICADORES
 

. Objetivos alcançados	. Participação obtida
. Análise da metodologia e conteúdos	. Funcionamento Geral

### ANEXO 3 – “MEU CONTO TÁ QUASE PRONTO”

O livro "Pequenas histórias de pequenos autores" é o resultado do trabalho de um grupo de estudantes de 5ª a 8ª séries do Município de Araucária, participantes do projeto "Meu Conto Tá Quase Pronto". Este projeto foi desenvolvido em maio de 1986 e setembro de 1986, e teve como objetivo numa primeira etapa, criar condições para a expressão, além de tentar mostrar o sentido social da expressão: seu valor enquanto comunicação e uma das formas de divulgação dessa expressão (no caso, a confecção do livro). Os objetivos estão ligados à concepção de que, a expressão oral é o primeiro passo para encaminhar a criança ao gosto pela leitura, escrita e descoberta dos segredos da comunicação clara com outras pessoas, ou seja, para a conquista social de seus direitos. Ao trabalharmos com a facilitação da expressão, contribuimos no processo de convivência e organização grupal, indispensável para a transformação da nossa sociedade.

A continuidade de todo trabalho já realizado agora depende de outra situação: a utilização dos textos escritos para o efetivo reconhecimento dos autores, como sujeitos de uma história importante e válida a ser explorada nos programas escolares.

Cabe a criatividade...

Cabe o comprometimento enquanto educador...

ANEXO 4 – CAPA, PREFÁCIO E INTRODUÇÃO DO LIVRO “MEU CONTO TÁ  
QUASE PRONTO: PEQUENAS HISTÓRIAS DE PEQUENOS AUTORES”

MEU CONTO TÁ QUASE PRONTO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS

julho 1986



## PREFÁCIO

### MEU CONTO TÁ QUASE PRONTO

Conto é um escrito pequeno, cheio de diálogo, emoção, entendido apenas nas últimas linhas. A vida também é assim. Podemos, então, dizer que ela é um conto.

E para escrever o CONTO DA VIDA é preciso ser livre; é preciso pensar, sentir, lutar, vibrar, emocionar-se, perceber, questionar, sugerir ...

A nossa luta no Departamento de Educação, Cultura e Desportos é propiciar aos educandos o desenvolvimento dessa proposta.

O Projeto "MEU CONTO TÁ QUASE PRONTO" é mais um passo dado nessa direção.

Alunos escreveram e aqui publicamos os resultados. Vale a oportunidade. Após de cada redação existe uma vida e uma pessoa. Oxalá eles continuem tendo a oportunidade e a liberdade de continuarem pensando, sugerindo e escrevendo livremente. Assim serão homens construtores e escritores da própria vida, sem tutelas e paternalismos.

E o seu conto, tá quase pronto ?

ARIVONIL VIEIRA

Diretor do Departamento de Educação,  
Cultura e Desportos da  
Prefeitura Municipal de Araucária

## INTRODUÇÃO

Sabíamos que era necessário promover algum encontro com os alunos de Araucária, pois poucas foram as vezes que puderam estar juntos para discutir alguma questão importante. Pensamos numa reunião de alunos onde colocassem algumas de suas idéias sobre a expressão.

Um concurso de redações? Não, não coincidia com a idéia de um grupo que, coletivamente, organizaria suas opiniões. Estar junto não basta, é preciso descartar a competição entre os participantes.

Em casa, na escola, no trabalho... Quem nos estimula a dizer ou mostrar o que pensamos? Era preciso perceber o quanto o nosso contexto nos inibe a expressão.

Vamos lá... Três sábados para assistir, cantar, pintar, ler, filmar, dramatizar, falar, fazer mímica, conhecer, ouvir, perguntar e finalmente, escrever... Escrever o que se fazia presente na cabeça de cada um, confirmando para si próprio a possibilidade de ser um AUTOR: tornando pública alguma idéia, alguma expectativa, alguma esperança, a sua história, alguma história... A sua EXPRESSÃO !

Torna-se necessário garantir a publicação de cada uma das produções, frutos de um trabalho humano. Seja qual for o direcionamento, seja qual for a temática, seja a idéia de quem for. Conhecido ou não o conteúdo do texto a publicação ainda é essencial.

O conteúdo ficaria garantido, porém, a forma deveria ser revista pelos autores e pela comissão de gráfica. Portanto, várias são as correções que se fazem presentes nos textos. Chegariam ao público

como o trabalho de um escritor qualquer que é revisado e tem seus erros corrigidos por outros especialistas.

A continuidade disso tudo deve se dar dentro da escola, usando textos e o raciocínio do próprio aluno. É preciso deixá-lo perceber-se como AUTOR de sua vida, capaz de compor e expor as próprias idéias:

"... Se a gente tivesse chances... a gente tem muitas idéias que poderiam ser aproveitadas..."  
(Sandra Mara Floriano)

"... O objetivo do MEU CONTO TÃ QUASE PRONTO é a gente poder se expressar, falar o que sente e tentar mudar ..." (Alexandre O. da Silva)

ANEXO 5 – CAPA, INTRODUÇÃO E PREFÁCIO DO LIVRO “MEU CONTO FICOU PRONTO”.



### INTRODUÇÃO:

Este livro surgiu de uma grande comissão de alunos. Éramos 30 e pouquinhos, depois acabou "O meu conto tá quase pronto". Fomos participar de como trabalhar no livro e ficamos em 18. Começamos a receber explicações de como fazer o livro.

O livro começou com grande comunicação entre a gente.

Esta obra é um livro fundamental para quem gosta de uma boa leitura criativa e completa, com muitos textos criativos e algumas gravuras com muitas histórias diferentes. É também de linguagem simples e direta.

Nós, os autores, oferecemos esta obra aos estudiosos e sobretudo aos jovens de nossas escolas e professores, que saberão usá-lo com grande utilidade.

Nosso livro é atualizado e de real interesse. Garantimos que ele será bem utilizado e de grande importância para você.

Estamos certos de que contribuimos para o crescimento da cultura e do amor pela leitura.

(Comissão da gráfica)

tarde



### PREFÁCIO

O Projeto "Meu Conto tá quase pronto", elaborado e dirigido pela Mônica e Hilene do Departamento de Educação Cultura e Desportos, vem em encontro a proposta Cultural e Educacional do Município, ao despertar na criança o interesse pela leitura e escrita.

Entendemos que este projeto tenta timidamente desmascarar o mito da escrita: só algumas pessoas possuem um dom, um talento para escrever.

Este trabalho alternativo aqui apresentado, com pequenos contistas araucarienses busca uma nova visão sobre o processo educacional, onde pequenos grupos possam discutir, criticar e realmente aprender através de participações criativas na escola, comunidade, enfim, na vida. O que encontramos como resultado desta experiência foi a constatação de quão falha está a escola e do quanto é necessário uma mudança urgente.

As experiências adquiridas pelos participantes quando entraram em contato com as várias formas de expressão humana, quer falada, teatralizada, contada, gestuada, consolidou-se finalmente em forma de conto, que tá quase pronto.

Todos somos capazes de criar histórias e mostrar para outras pessoas as nossas fabulosas invenções com suas peculiaridades, igualzinho ao "conto da carochinha", dividindo com elas as nossas experiências.

LUIZ ANTONIO BISCAIA

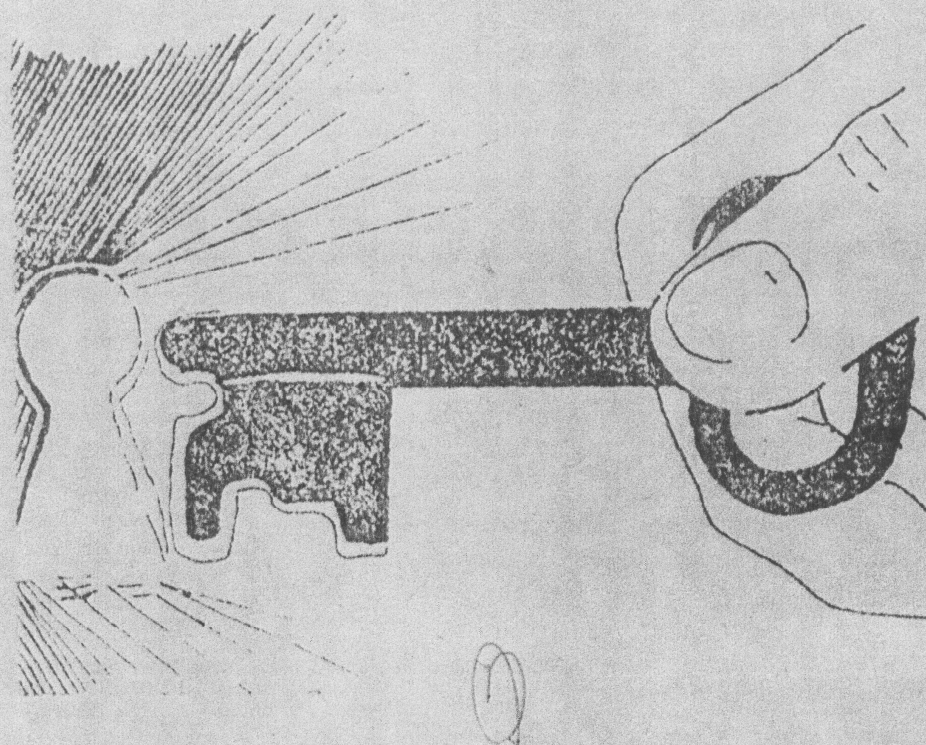
Chefe da Divisão de Cultura

DANIELA DOS SANTOS SOUZA

Professora da Escola Agalvira



ANEXO 6 – CAPA, INTRODUÇÃO E PREFÁCIO DO LIVRO “AS CHAVES DO APRENDER ... ABREM AS PORTAS DA IMAGINAÇÃO”.



AS CHAVES  
DO APRENDER ...  
ABREM AS PORTAS  
DA IMAGINAÇÃO

## INTRODUÇÃO

Os personagens - alguns personagens foram apenas imaginação de alguns autores, e alguns autores fizeram o conto com personagens que existem na realidade.

Cada autor teve em mente mostrar que não são só os famosos que podem inventar, criar personagens e transformar livros em publicidade.

O porque do livro - o livro foi feito para que o público visse e admirasse a imaginação de alguns autores.

Um grupo de jovens ajudou os pequenos autores a mostrar suas idéias, a capacidade que cada um tem de criar.

Esse programa do "Meu conto tá quase pronto" foi feito para que crianças ou adolescentes possam escrever um livro.

Os autores - os pequenos autores que, talvez, nunca tiveram uma oportunidade assim para se transformar em famosíssimos escritores.

Como surgiu o livro - as pessoas que organizaram o "Meu conto tá quase pronto" queriam fazer um concurso. Aí, desse concurso veio a idéia de fazer apenas o livro.

O livro surgiu depois de grande esforço dos autores que formavam a comissão da gráfica. Os autores escreveram, cortaram as folhas, montaram o modelo, encadenaram e montaram os livros.

Quem ajudou a construir o livro - o livro foi feito pela comissão da gráfica, um ajudando o outro e com a participação de Mônica e Hilene.

COMISSÃO DA GRÁFICA

## PREFÁCIO

Ao escrever este prefácio me vem à mente a idéia da importância da motivação para produção de textos. É extremamente difícil escrever por obrigação, sabendo disso sentimos o quão penoso é escrever para o professor ou por que este quer que escrevamos.

As coisas tornam-se mais fáceis e proporcionam prazer quando temos um objetivo a alcançar através dos textos. Esta coletânea é prova irrefutável disto.

Ao lermos estes textos, sentimos a energia que levou estes alunos a escrever, a pulsação de querer contar as histórias inventadas ou vividas, as suas idéias diante da vida.

Todo esse desejo de narrar, de contar, percebemos em "A cor do amor", "Um sonho", "Imaginação real", "O arrepedimento", enfim no conjunto de textos apresentados.

No congregamento desta experiência passamos a refletir o quanto de valioso temos para receber de nossos alunos: idéias, sentimentos, experiências extremamente ricas em humanidade.

E é por todos estes motivos que experiência como esta passam a ser porta-vozes das emoções reprimidas de nossos alunos, e são para nós, professores, pontos de parada para refletir a nossa prática de sala de aula.

É no pulsar da alegria pelo lançamento desta coletânea que parabenizo os alunos-escritores, os idealizadores deste projeto e todos aqueles que fizeram conceber e crescer este projeto.

TELMA GONÇALVES SORDI  
Professora municipal

## ANEXO 7 – PESQUISA DE MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO

## PESQUISA DE MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO

### Justificativa:

Esta pesquisa visa analisar criticamente os textos didáticos contidos nos livros de 1ª a 4ª séries, fornecidos pelo Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Araucária, às escolas da rede de ensino do Município no ano de 1.985.

Sendo que a educação parece estruturar-se de acordo com os valores de uma classe dominante, os livros trazem os conteúdos desta classe, correspondendo aos valores de um aluno que não é o aluno das escolas Municipais de Araucária.

São passados conteúdos ideológicos em todos os níveis ( família, trabalho, escola, sociedade, ciências...), além de serem textos que não estimulam a criatividade da criança, não se fundamentam no concreto, e não utilizam da fantasia para estimular à imaginação.

E partindo desta análise crítica, a pesquisa visa propor material didático alternativo.



### HIPÓTESE:

Os textos destes livros didáticos além de transmitirem uma ideologia, que perpetuam o domínio de uma classe, impondo aos alunos da classe trabalhadora uma visão de mundo irreal que nada têm a ver com o seu mundo concreto; também desestimula a estas crianças a luta pela superação de suas condições de explorados, na medida em que embota sua criatividade e não lhe proporciona um desenvolvimento do senso crítico e nem mesmo explora a sua linguagem como uma importante forma de expressão é que desenvolve outras funções superiores.

### DELIMITAÇÃO:

Pretende-se analisar os conteúdos dos textos contidos nos livros de 1ª a 4ª séries. 1ª séries - "Pipoca" Método Lúdico de alfabetização. Paulo Nunes de Almeida. Editora Saraiva - São Paulo 1984.

2ª, 3ª e 4ª séries - Eu gosto de aprender - Comunicação e Expressão - Maria da Glória Mariano Santos e Rosemary Faria Assad. Editora do Brasil - São Paulo 1984.

Esta análise pretende contribuir para o repensar dos conteúdos que se passam aos alunos, bem como a forma como são passados. Considerando noções de Psicologia do Desenvolvimento, segundo Vygotsky, métodos de alfabetização, bem como uma proposta num seminário realizado em fevereiro de 1985, que teria por metas:

- Professor e aluno criativo;
- Valorização da natureza;
- Educação através da experiência e prática;
- Educação a partir da realidade;
- Brincadeiras para educar;
- Atuação de um professor criativo, participativo, humano, diálogo e amigo;
- Educação sem preconceitos.

Através desta análise pretende-se propor textos como material de apoio aos professores, que atendam às necessidades da criança em determinadas faixas etárias e que considere sua realidade. Textos estes, extraídos de livros infantis, de revistas, jornais, além de textos criados pelas próprias crianças do Município.

- PROCEDIMENTO:
- . Análise de conteúdo de todos os textos das quatro séries.
  - . Síntese das análises por assunto, com exemplos do livro.
  - . Sistematização da pesquisa de material alternativo.



## ANEXO 8 – PROJETO “FEIRA DE IDÉIAS”

### PROJETO FEIRA DE IDÉIAS

Dentro do plano anual da Divisão de Educação, em meio a muitos objetivos, nos encontramos frente ao desafio de organizar uma "feira de livros". Fazendo, porém, uma análise, pudemos perceber que, na realidade de Araucária, uma feira exclusivamente de livros poderia atender as necessidades de uma mínima porcentagem da população. O perfil econômico, o desinteresse pela leitura e outros tantos aspectos presentes em nossa comunidade justificam uma preocupação maior do que a simples divulgação e venda de livros.

Criar, então um espaço para os grupos de estudantes que, de uma forma ou de outra, estão se organizando e discutindo questões culturais ( biblioteca, ecologia, teatro ...) da comunidade, isto sim nos parecia prioritário. Mostrar em uma "feira de idéias" os projetos e as expectativas do segmento jovem de nossa sociedade para que possam se perceber como sujeitos de possíveis modificações sociais reivindicadas.

Esse espaço teria as datas de 04 e 05 de outubro de 1986 e, ocupando uma das ruas da cidade, aconteceria na forma de uma feira de barracas.

A comissão organizadora é formada por elementos da Divisão de Educação e pela Divisão de Cultura em uma iniciativa do Departamento de Educação, Cultura e Desportos da Prefeitura Municipal de Araucária.

Os grupos estudantis a serem atingidos por esse projeto englobam diferentes objetivos:

• Grupos de teatro e responsáveis:

- Agalvira ( Daniela e Andréa )
- Ibraim ( Rita )
- Mesclagem ( Cindi )

• Grupos Ecológicos :

- Werka ( Mônica )
- Agalvira ( Joceli e Andréa )
- Vila Angélica ( Biscaia )
- Seminário ( Paulo )

• Grupo para organização da Biblioteca

- Archelau ( Hilene )

• Grupo de Escritores

- Meu Conto Tá quase Pronto I ( Mônica e Hilene )

• Grupos Musicais

- Coral da Cultura ( Zé Luiz )

- Apocalipse ( Zé Luiz )

- Cetec ( Zé Luiz )

- Sol Nascente ( Zé Luiz ) e outros a serem confirmados

- Esses grupos serão trabalhados particularmente ( num processo a ser descrito posteriormente ) durante o mês de agosto e, em setembro, inicia-se o processo de reunião geral dos grupos em função da feira. Os responsáveis pelos grupos se tornam automaticamente coordenadores e terão até a data de 30 de agosto para reforçar a identidade grupal, pois nesse dia, às 09:00 no Centro de Ação Cultural, teremos uma reunião geral.

Os coordenadores deverão se encontrar no dia 25 de agosto às 14:00 na Casa da Cultura para se articularem, verificarem a situação dos grupos e dividirem as tarefas seguintes.

- TRABALHOS COM OS PEQUENOS GRUPOS

O objetivo dos encontros é reforçar a organização desses diversos grupos. Para isso, faz-se necessário investir na discussão sobre a história de cada grupo, sua identidade, objetivos, interesses e projetos - assim como sobre a importância do agrupamento social na busca de soluções e propostas para a modificação da sociedade. As formas para esse posicionamento frente à realidade podem ser diversas: grupos musicais, de teatro, políticos, de organização de alguma atividade, de defesa do meio ambiente, de escritores...

- Deveremos resgatar e discutir junto a cada grupo:

- a) História do grupo: desde quando o grupo existe; como ele começou; quem são os participantes; o que fazem; que interesses têm...
- b) Expectativas que o grupo tem quanto ao seu trabalho; quais os objetivos que tem e quais os projetos a serem desenvolvidos...
- c) Após a discussão da idéia da "feira"..., conversar sobre a opção do grupo em participar ou não do evento...

O papel do coordenador nesse processo é facilitar e oportunizar a discussão no grupo, e não decidir por ele. Na maioria dos grupos adquirirá um carácter temporário, trabalhando especificamente nos meses de agosto e setembro na organização do grupo para o projeto.

#### OBSERVAÇÕES:

- 1 - Sugere-se que o grupo indique um relator que organize as propostas do grupo para a exposição de seus trabalhos na "feira de idéias". O coordenador pode ajudar na operacionalização das tarefas.
- 2 - É importante que o coordenador fique bem atento às necessidades do grupo, introduzindo os assuntos de acordo com o interesse. Deve-se ter o cuidado para que as discussões não se tornem vazias, para não desgastar o trabalho do grupo. Convém que, ao final de cada encontro, seja feita uma breve síntese do que for discutido, assim como o encaminhamento das propostas feitas. Qualquer outra dúvida ou dificuldade estaremos à disposição na Divisão de Educação.

Bom trabalho e até breve !

Hilene e Mônica

Agosto/1986





